

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIÉSER CASTRO E PAIVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ENFOQUE NO CONCEITO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE**

Pouso Alegre- MG

2018

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIÉSER CASTRO E PAIVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ENFOQUE NO CONCEITO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente, como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente.

Prof.^a Orientadora: Dra. Neide Pena Cária

Pouso Alegre- MG

2018

PAIVA, Eliéser Castro e. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior**: um enfoque no conceito de desempenho do estudante. Neide Pena Cária. Pouso Alegre: 2018. 103f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

Orientadora: Dra. Neide Pena Cária

Palavras-chave: 1. Avaliação da aprendizagem 2. ENADE 3. Educação Superior. 4. Qualidade de ensino.

CDD: 371.26

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ENFOQUE NO CONCEITO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE” foi defendida, em 14 de dezembro de 2018, por ELIESER CASTRO E PAIVA, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98012898, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena Cária
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade
Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Examinador



Prof. Dr. Paulo Cesar Xavier Duarte
Instituto Federal do Sul de Minas- IFSULDEMINAS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me apoiaram, à minha esposa e meus filhos pela compreensão e paciência, aos meus irmãos, à minha professora-orientadora pelo apoio incondicional, ao meu mestre prof. Pythágoras e aos meus alunos que sempre me estimulam à reflexão e ao aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre iluminou meu caminho e a minha vida.

Um agradecimento especial à minha amada mãe Neide de Castro e Paiva e meu pai Tarcísio Raimundo de Paiva, pelos ensinamentos e pela educação que me deram; pelo apoio nas horas difíceis, por estarem comigo nesta jornada da vida.

Agradeço aos meus filhos, Tarcísio Raimundo de Paiva Neto, João Pedro Brasil Castro e Paiva e Arthur Brasil Castro e Paiva, que são fonte de inspiração para prosseguir sempre, nunca desanimar. Por eles, todo sacrifício se torna doce.

Agradeço a minha amada esposa Ana Elisa Brasil Castro e Paiva, por tanta dedicação aos filhos, sempre procurando me poupar para eu ter condições de concluir o mestrado.

Agradeço ao meu querido amigo e companheiro, um verdadeiro pai na vida profissional, professor Pythágoras de Alencar Olivotti, pelo apoio e pelas oportunidades a mim oferecidas ao longo desta jornada profissional.

Agradeço aos meus alunos por serem fonte de inspiração e motivação deste projeto, que agora se finaliza, representando um enriquecimento intelectual para mim e uma grande contribuição para a ciência, no caso, área educacional. Ao relacionar avaliação de aprendizagem e avaliação de desempenho do estudante, os resultados voltam-se para novos questionamentos sobre a prática pedagógica, com olhar direto para a formação competente dos alunos.

Por fim, meu agradecimento à querida professora Dra. Neide Pena Cária, pelo profissionalismo, dedicação, entusiasmo, incentivo, atenção, paciência... enfim, uma pessoa extraordinária. Agradeço a Deus por tê-la colocado em minha vida e por ter acreditado em mim desde o início, sendo sempre uma fonte de motivação, exemplo de perseverança e ótima professora.

Epígrafe

E trago comigo as palavras do Salmo 23:

“Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam.”

PAIVA, Eliéser Castro e. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: um enfoque no conceito de desempenho do estudante.** 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre: 2018.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação tomou como objeto de estudo o tema avaliação de aprendizagem no ensino superior, com foco no conceito de desempenho do estudante, adotado pela política de avaliação do Brasil, via ENADE e SINAES. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente e ao Grupo de Pesquisa GPEG, cadastrado no CNPq. Tem-se como objetivo central analisar a perspectiva de aprendizagem, voltada para o desenvolvimento de competências, que norteia o processo de avaliação de desempenho do estudante da educação superior e suas relações com as perspectivas de avaliação propostas na LDB nº 9394/1996, no Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Lei n.º 10.861/2004 que institucionalizou o ENADE, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). O SINAES é formado por três componentes principais: a) a avaliação das instituições; b) avaliação dos cursos; c) avaliação do desempenho dos estudantes. São questionados os aspectos teóricos e conceituais que aproximam ou distanciam, teórica e conceitualmente, as expressões “avaliação da aprendizagem” e “avaliação de desempenho” e são exploradas nos atos legais as relações entre os significados dos termos “aprendizagem”, “desempenho” e “competências”. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica sobre o tema avaliação, buscando compreender as mudanças que ocorreram nos modelos de avaliação, tendo em vista as finalidades da educação superior no contexto que se delineou após a década de 1990 e, principalmente, após a publicação da LDB em vigor. A política de avaliação é um tema que vem conquistando grande espaço na área educacional e no campo da pesquisa, sendo reconhecida a sua função social, política e educacional. O ENADE é um importante instrumento de avaliação do desempenho nacional dos estudantes, com relação aos conteúdos programáticos, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; fornece indicadores de qualidade quanto ao nível de competências desenvolvidas nos cursos e pode auxiliar o professor a identificar o nível de aprendizagem do aluno, via resultado de seu desempenho nas diversas modalidades de avaliação. É possível perceber uma relação implícita entre a avaliação do desempenho dos estudantes e o processo pedagógico realizado pelos cursos no sentido de haver atualmente uma preocupação mais intensa com o desenvolvimento de competências dos estudantes do ensino superior. Isso equivale a um indicador da influência positiva que a política de avaliação, institucionalizada no Brasil, desde 2004, pode exercer sobre a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino na formação dos profissionais que ingressam no mercado. Este presente estudo não desconsidera os inúmeros questionamentos não favoráveis ao processo de avaliação pelo seu caráter regulatório. Porém, no contexto governamental, como política de avaliação institucionalizada, o ENADE se firma como um dos importantes elementos balizadores importante, que atua de forma integrada no que se refere à qualidade e relevância dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. ENADE. Educação Superior. Qualidade de ensino.

PAIVA, Eliéser Castro e. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: um enfoque no conceito de desempenho do estudante.** 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre: 2018.

ABSTRACT

This Master's dissertation in Education had as research subject the thematic of learning assessment in higher education, focusing on the concept of student performance, adopted by the Brazilian evaluation policy, through ENADE and SINAES. The study is linked to the Educational Practices and Teacher Training Research Line and, to the GPEG Research Group, which is registered in the CNPq. The main research objective is to analyze the learning perspective, regarding the skills development, which guides the evaluation process of student performance in higher education and its relation with the assessment prospects proposed by the LDB nº 9394/1996, in the National Education Plan (PNE 2014-2024) and, in the Law n. 10.861 / 2004, which has institutionalized the ENADE, together with the National Higher Education Assessment System (known as SINAES). SINAES consists of three main components: a) institutions' evaluation; b) course evaluation; c) student performance evaluation. Were questioned the theoretical and conceptual aspects that bring closer or pull away, theoretically and conceptually, the expressions "learning assessment" and " performance assessment" and, are explored within the legal acts, the relation between the meanings of expressions as "learning", "performance" and "skills". Methodologically, it was chosen the documentary research and a bibliographic research on the assessment subject, seeking to understand the changes that occurred in the evaluation models, in view of the purposes of higher education in the context that was delineated after the 1990s and, mainly, after the LDB publication, in force. Evaluation policy is a topic that has been gaining a larger space in the educational area and in the field of research, being recognized its social, political and educational function. ENADE is an important instrument for evaluating students' national performance in relation to program content, the development of skills and abilities needed to deepen general and professional education; provides quality indicators regarding the level of competencies developed in the courses and, it can help the teacher to identify the student's level of learning through the results of his/her performance in the multiple assessment modalities. It is possible to perceive an implicit relationship between the student performance assessment and the pedagogical process carried out by the courses in the sense that there is currently a more intense concern with the skills development of higher education students. This is equivalent to an indicator of the positive influence that the assessment policy, institutionalized in Brazil since 2004, can exert on the quality of services provided by educational institutions in the training of professionals who enter the market. This study does not disregard the innumerable questionings not favorable to the assessment process due to its regulatory nature. However, in the governmental context, as an institutionalized assessment policy, ENADE has established itself as one of the important guiding elements, operating in an integrated way with regard to the quality and relevance of undergraduate courses.

Keywords: Learning assessment. ENADE. Higher Education. Teaching quality.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
SEÇÃO 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	15
1.1 AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DA APRENDIZAGEM.....	15
1.2 EXPLORANDO O TEMA E O OBJETO DE ESTUDO	18
1.3 OBJETIVOS E METODOLOGIA	19
1.4 UM OLHAR PELA VIA EXPERIÊNCIA: QUESTÕES DE PESQUISA	20
SEÇÃO 2 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA E O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR	
.....	23
2.1 DÉCADA DE 1990: ÊNFASE NA AVALIAÇÃO	23
2.2 EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	28
2.3 AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO.....	29
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR	31
2.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	34
2.6 AVALIAÇÃO E PROCESSO PEDAGÓGICO	38
SEÇÃO 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS ..	41
3.1 ABORDAGEM – RECORTE TEMPORAL	41
3.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	43
3.3 MEMORIAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR.....	44
SEÇÃO 4 GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E	
MODALIDADES	57
4.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO	57
4.2 GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO	64
4.2.1 A primeira geração de avaliação	64
4.2.2 A segunda geração de avaliação	65
4.2.3 A terceira geração da avaliação	66
4.2.4 A quarta geração de avaliação	66
4.3 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	67
4.4 AVALIAÇÃO NA ATUALIDADE	69

SEÇÃO 5 ANÁLISE DOCUMENTAL E TEÓRICA: ENADE E SINAES NA	
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	74
5.1 DOCUMENTOS LEGAIS ANALISADOS	75
5.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS	77
5.2.1 LDB nº 9394 de 1996.....	77
5.2.3 Base Nacional Comum Curricular	82
5.3 FORMAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS.....	85
5.3.1 Avaliação como monitoramento da formação profissional	85
5.3.2 Complexidade e abrangência da avaliação na educação superior.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
COMPETÊNCIAS – DESEMPENHO ACADÊMICO – APRENDIZAGEM: O	
QUE HÁ EM COMUM?	91
REFERÊNCIAS	96

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa, que ora se apresenta com o título “Avaliação da aprendizagem na educação superior: um enfoque no conceito de desempenho do estudante”, realizado como Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí, tem como objeto de estudo a avaliação de aprendizagem no ensino superior. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente e ao Grupo de Pesquisa GPEG, cadastrado no CNPq¹.

Considerando a política de avaliação adotada nas duas últimas décadas no Brasil por meio do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), foi tomado como foco da pesquisa o conceito de desempenho do estudante pela via de um dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Sinaes, que é o Exame Nacional de Desempenho do Estudante comumente reconhecido no ambiente acadêmico pela sigla “ENADE”. Entende-se que a temática proposta não pode ser tratada separada do processo de mudanças e do cenário em que se desenvolve o processo de formação dos seres humanos e nem tão pouco desvinculada dos atos legais que regulamentam e regulam a educação nacional. Isso apresenta diversas implicações, tais como: repensar a própria noção de avaliação e também de educação que, historicamente, norteou e ainda norteia os fundamentos e as práticas de avaliação no contexto educacional e, também, considerar a realidade da educação brasileira e seus desafios na busca de melhorar a qualidade do ensino.

Desde 2004, a avaliação do desempenho dos estudantes em nível nacional é realizada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) sob a orientação da Confederação Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), mediante aplicação do ENADE, de forma periódica (de três em três anos). É atualmente aplicado no último ano dos cursos de graduação com o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos de graduação, suas habilidades e competências, a fim de se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e no mundo do trabalho.

¹ O Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) é um órgão público que tem o objetivo de incentivar a pesquisa no Brasil.

A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e, desde então, vem passando por reformulações. Atualmente, como componente curricular, o exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no exame deve constar em seu histórico escolar, de forma que, ao aluno que não o fizer, não lhe será permitido colar grau, ou seja, não conclui o curso, não recebe titulação.

Diante do exposto, tomando o ENADE como ponto de partida, foi proposto como objetivo central nesta pesquisa analisar a perspectiva de aprendizagem que norteia o processo de avaliação de desempenho do estudante da educação superior e suas relações com a proposta de desenvolvimento de competências que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Lei nº 10.861 a qual institucionalizou o ENADE, juntamente com o SINAES.

Adotando a abordagem da pesquisa qualitativa, este trabalho leva em consideração as múltiplas variáveis ou vertentes do objeto de pesquisa, bem como os diversos campos que procuram problematizar o tema. No que se refere à abordagem qualitativa na pesquisa, conforme explicam Fraser e Gondim (2004) e Chizzotti (2008), todo processo de pesquisa não é totalmente neutro e a abordagem qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado subjetivo ou intersubjetivo, que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo. Nesse sentido, cabe ressaltar que este trabalho de pesquisa tem a sua origem em uma experiência de docência ao longo de uma trajetória há mais de quinze anos em um curso de Farmácia, em que a avaliação da aprendizagem dos alunos sempre foi uma grande interrogação.

Metodologicamente, o trabalho apresenta uma análise teórica e contextual sobre as relações entre avaliação de aprendizagem e desenvolvimento de competências no ensino superior, a partir dos seguintes questionamentos: Quais perspectivas de aprendizagem norteiam o ENADE? Que relações essas perspectivas apresentam em comum com o desenvolvimento de competências? Quais os vínculos entre os termos “aprendizagem” e “desempenho” e “competências”? Que aspectos teóricos e conceituais os aproximam ou distanciam, teoricamente e conceitualmente?

Considerando que a LDB nº 9.394, publicada em 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional a todas as instituições de ensino, sejam elas

públicas ou privadas (BRASIL 1996), também, estabeleceu, há mais de vinte anos, a meta do Estado de efetivar uma política avaliativa em todos os níveis de ensino, cabendo destacar a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior. Dessa forma, entendendo a avaliação como um processo contínuo e gradativo e a LDB como instrumento legal que contém as diretrizes para a educação nacional em todos os níveis de ensino, fez-se necessário estender a análise documental empreendida nesta pesquisa à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Ensino Médio, a fim explorar os vínculos da perspectiva de avaliação de desempenho adotada no ENADE ao conceito de “competências” proposto na BNCC.

O conceito de competências aqui adotado se ampara teoricamente em Perrenoud (1998) e no documento da BNCC (BRASIL, 2017). Na BNCC o conceito de “competência” é entendido como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas (incluindo as complexas) da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Nessa mesma linha, Perrenoud (1998) define como competência a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para resolver situações-problema e envolve o saber fazer, além de atitudes e habilidades.

No caso do Ensino Superior, a política de avaliação da qualidade da educação se dá por meio do SINAES. O SINAES é composto por processos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação institucional que, junto com o ENADE, formam um tripé avaliativo, o qual permite conhecer a qualidade dos cursos e das instituições de educação superior de todo o Brasil (BRASIL/MEC, 2011), tendo em vista o desenvolvimento de competências que estão previstas na LDB, nº 9394/1996 e nas diretrizes curriculares da maioria dos cursos de graduação. O ENADE avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação, conforme proposição da Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004).

Tendo em vista os objetivos e as questões a que esta pesquisa buscou responder, o texto desta dissertação foi estruturado em quatro seções, além da apresentação e das considerações finais.

Primeiramente encontra-se a APRESENTAÇÃO do estudo realizado, contendo tema, objetivos e justificativa.

Na **seção 1**, neste trabalho, intitulada como “CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS” foram apresentadas, na forma descritiva, a motivação da escolha do tema da pesquisa, a sua importância, o recorte temporal, bem como delineado contexto econômico, político e social em que se insere a política de avaliação da educação superior, especificamente o ENADE. Nesta seção também foi apresentado o Memorial de Formação deste pesquisador, na intenção de demonstrar que as condições de formação e de profissionalização deste próprio pesquisador repercutiram no processo de pesquisa desde a escolha do objeto de estudo.

Na **seção 2**, com o título “CONSTRUÇÃO TEMÁTICA E CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR” são apresentados alguns fundamentos sobre a avaliação de aprendizagem, no do ensino superior. A questão da aprendizagem no ensino superior vem suscitando diversos embates acadêmicos, tendo no centro das discussões uma questão mais ampla que é a qualidade da educação.

Na **seção 3**, com título “ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS” é apresentado o percurso metodológico que norteou toda a trajetória da pesquisa e seus fundamentos teóricos.

Na **seção 4**, com o título “GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MODALIDADES” é realizado um resgate histórico do tema avaliação no contexto educacional, evidenciando as transformações pelas quais o seu conceito passou ao longo dos anos até chegar ao ENADE.

Na **seção 5**, com o título “ANÁLISE DOCUMENTAL E TEÓRICA: ENADE E SINAES NA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS” são apresentados e discutidos os resultados da análise documental e teórica. Este trabalho de análise permitiu evidenciar a relação entre a avaliação de desempenho e desenvolvimento de competências no ensino superior, tendo em vista o foco dos cursos de graduação na formação profissional.

Por fim, são apresentadas as CONSIDERAÇÕES FINAIS, em que se demonstram as relações entre aprendizagem, desempenho acadêmico e competências, evidenciando o que os construtos têm em comum no trabalho pedagógico que se almeja no ensino superior, conforme atos legais que regulam a educação neste nível de ensino.

SEÇÃO 1

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Diversos pesquisadores, mundialmente, têm se dedicado a estudar a temática da avaliação nas últimas décadas, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, pela Unesco, no final dos anos 90, do século XX que, conforme descrito por Bernheim e Chaui (2008, p. 27), levou a um processo de transformação universitária em todo o mundo. De acordo com os autores o conhecimento na sociedade contemporânea e as expectativas das nações em relação a um futuro econômico desejado têm exercido papéis importantes na produção dessas transformações e a universidade é chamada a rever teorias, modelos, conceitos e práticas. Nesta seção, a intenção é contextualizar o cenário, as razões e indagações que levaram à escolha do tema avaliação da aprendizagem no ensino superior, conforme se apresenta a seguir.

1.1 AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DA APRENDIZAGEM

O tema avaliação da aprendizagem está diretamente relacionado ao tema docência no ensino superior. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a profissão docente e a formação para a profissão na educação superior ainda se apresentam carregadas de paradoxos. Há uma exigência cada vez maior de qualidade de ensino, diante de um processo de avaliação de desempenho dos estudantes, voltado para a formação de competências profissionais e, ainda, no aspecto legal, não há uma exigência formal da formação pedagógica para aqueles que atuam ou pretendem atuar na docência. A titulação de mestre é exigida apenas em um percentual estipulado conforme a natureza da instituição: se é Universidade, Centro Universitário ou Faculdade isolada.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2005), professor, enquanto profissional, precisa se colocar diante do desafio de refletir sobre sua função, suas potencialidades e fragilidades e, da mesma forma, ser responsável pelas suas escolhas e decisões tomadas ante seus conhecimentos científicos, experiências vivenciadas e às práticas realizadas no exercício da função na docência universitária. Tal consciência

não se trata de um exercício fácil, porém, é necessário, na direção de ser um esforço para reconhecer o lugar que ocupa tanto no que se refere ao conhecimento científico como ao conhecimento pedagógico, no exercício da função docente, pois, somente assim será possível avaliar sua eficiência e sua situação real e, então, poder buscar novos referenciais de formação.

Portanto, ao se tratar de avaliação de aprendizagem, o que está em questão é um processo mais amplo, que se trata de uma transformação e reconstrução da própria carreira docente neste nível de ensino, o que implica uma série de fatores, de ordem institucional, interna e externa à instituição e ao sujeito professor, no desenvolvimento de condições para análise e interpretação da sua própria atividade, que incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado, como analisado por Pimenta e Anastasiou (2005).

É possível inferir, a partir dos estudos realizados para este trabalho, que, no âmbito da educação superior, esse paradoxo ainda é uma realidade na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES). A formação para a docência e a metodologia de ensino são processos imbricados, mas parecem ser negligenciadas pelos docentes dos cursos de bacharelado, cuja prática docente, de forma especial, se pauta nos saberes provenientes do exercício da profissão em outras instâncias profissionais no mercado. Por outro lado, não se pode desconsiderar a importância dessa experiência profissional na constituição da identidade profissional do professor, como já analisado por Pimenta e Anastasiou (2005). No cerne desses fatores que envolvem o ensino e aprendizagem encontra-se a avaliação da aprendizagem. No cenário contemporâneo, as formas de avaliação assim como a docência e suas tecnologias reivindicam encaminhamentos metodológicos que priorizem novas formas de ensinar e também novos processos avaliativos.

No decorrer das leituras sobre avaliação da aprendizagem superior, ao longo do processo de realização deste trabalho, foi possível observar na literatura visitada que o tema avaliação tem sido tratado ainda de forma tradicional, ora com enfoque voltado a uma prática mais conteudista e ora para as questões mais profissionais, adotando a perspectiva do desenvolvimento de competências. Até mesmo na educação básica foi possível observar a predominância da vertente da teoria das competências nas duas principais avaliações que têm sido utilizadas como indicador de qualidade de educação neste nível de ensino: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No caso do ensino superior, predomina também o enfoque no desenvolvimento de competências por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Tanto o IDEB como o ENEM têm sido instrumentos de avaliação da aprendizagem da Educação Básica, representando o referencial de avaliação para se medir a qualidade de ensino, principalmente na rede pública nas últimas décadas. O ENADE com o mesmo objetivo destina-se à educação superior, sendo um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Nesse nível de ensino, que é o foco desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem, enquanto objeto de pesquisa, tem sido tratada a partir de novas perspectivas, destacando o foco no conceito de desempenho acadêmico, obtido por meio ENADE.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o ENADE está relacionado a outros aspectos que envolvem o conceito de desempenho dos alunos de modo mais amplo, que se encontra materializado no que o MEC denominou de “competências e habilidades”, conforme as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e da própria finalidade da educação superior e também entra no conjunto de indicadores que compõem a avaliação da qualidade dos cursos de graduação, via SINAES, conforme Lei nº 10.861, de 2004, que o instituiu.

Como ilustrado nos recortes a seguir, no que se refere à avaliação dos estudantes do ensino superior, de forma institucionalizada e sistematizada, ela ocorre por meio do ENADE, conforme estabelecido no Art. 5º da referida Lei nº 10.861/2004:

Recorte 1:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

1.2 EXPLORANDO O TEMA E O OBJETO DE ESTUDO

A avaliação da aprendizagem, enquanto objeto de pesquisa, pode ser considerada uma questão histórica, mas ainda recorrente na área da educação, principalmente no nível superior, devido à complexidade que o tema envolve. No caso de ensino superior, que é o foco desta pesquisa, desde a última década do século anterior, a avaliação da aprendizagem nos cursos desse nível, vem conquistando espaço no campo das políticas públicas, com o aperfeiçoamento do programa nacional de avaliação do ensino superior, em implementação desde a década de 1980, que levou à institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a publicação da Lei Nº 10.861, de 2004, também tratada no ambiente acadêmico como Lei do SINAES.

A avaliação da educação superior compõe-se, atualmente, de três componentes principais: a avaliação das instituições (avaliação interna, denominada autoavaliação e avaliação externa, realizada pelo MEC in loco); avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, sendo este último realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (BRASIL, 2004). É possível inferir que isso se deve ao próprio perfil dos cursos superiores no Brasil que, conforme atos legais apresenta ênfase na formação profissional, por meio da proposta de desenvolvimento de competências.

Ao longo da história, no contexto educacional, a questão da avaliação da aprendizagem sempre teve seu espaço no campo da pesquisa e das práticas educacionais. No decorrer das leituras realizadas para a elaboração desta pesquisa foi possível observar que o tema avaliação tem sido amplamente discutido na área educacional nas últimas décadas, com focos diversos. No campo da pesquisa, cabe ressaltar que são inúmeras as questões tomadas como objeto de investigação no que se refere à temática da avaliação, principalmente no caso do nível da educação básica em que o tema tem sido objeto de uma vasta literatura especializada, tais como: artigos, livros, dissertações e teses acadêmicas. No caso do ensino superior, a questão da aprendizagem ainda é objeto recente de discussões.

No histórico da avaliação, fica evidente que ao longo anos também foram atribuídos à avaliação significados diversos, conforme períodos históricos da educação, e, muitas vezes, sem consensos como demonstrado por Fernandes (2005). No entanto,

preponderaram nas práticas da escola, equivocadamente, sentidos relacionados à punição, castigos, medida, o que levou por consequência a um sentimento quase em massa de repúdio dos alunos à avaliação.

A evolução da própria sociedade e da ciência foi dando origem a diferentes concepções de avaliação, pois o que está no cerne do tema avaliação é a questão da aprendizagem do ser humano. Entretanto, esse histórico deixou alguns ranços que continuam atrelados aos processos de avaliação, dentre eles o seu aprisionamento na área escolar com sentido de “medida”, punição, pertencendo ao professor a competência e a função de avaliar. Esses ranços se fizeram e se fazem ainda presentes até mesmo no ensino superior.

Uma vez que as práticas de avaliação escolar se amparam em diversas concepções e fundamentos teóricos de educação, também podem ser diversas as problematizações possíveis de despertar questionamentos e interesses de pesquisa, dando margem a diversas abordagens para se realizar uma pesquisa em torno da temática. Ou seja, podemos tratar do tema avaliação escolar de vários ângulos, tais como alguns dos observados na literatura pesquisada no decorrer deste trabalho, a saber: do ponto de vista didático e do desempenho escolar; avaliação voltada às práticas pedagógicas; do ponto de vista das estratégias de avaliação da aprendizagem escolar; avaliação voltada para as questões epistemológicas, sociais e políticas, que estão implicadas na instituição educacional, e até mesmo, pode ser interpretada na relação saber-poder que, tradicionalmente, envolve o processo educacional.

1.3 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Após mais de uma década de SINAES, observa-se que o tema avaliação foi sendo generalizado com sentido voltado para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de competências. O ENADE passou a ser referência para os conteúdos a serem tratados no curso, nas diversas áreas; referência na metodologia das provas, muitas vezes se sobrepondo ao aspecto principal do processo pedagógico que, tradicionalmente conhecemos como formação acadêmico-científica. Por ser um modelo ou instrumento único de avaliação, a ser aplicado em massa, o mesmo poderá não

contemplar fidedignamente todos os saberes, competências e “conhecimentos” dos discentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi tomado como recorte temporal a década de 1990 por ser marcante a data da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 1996 e a data da publicação da Lei nº 10.861, em 2004, que institucionalizou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho (ENADE).

O objetivo geral do presente estudo é identificar, por meio da análise documental e da pesquisa bibliográfica sistematizada, as perspectivas de aprendizagem que norteiam a avaliação de desempenho de estudantes, que é realizada por meio do ENADE e suas relações com as perspectivas de avaliação por competências que norteiam o SINAES, buscando identificar o vínculo com as finalidades da educação superior, conforme proposto pela LDB e que se estende inclusive à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Para atender a esse objetivo geral, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as perspectivas da avaliação da aprendizagem na educação superior, via ENADE, conforme proposto no documento do SINAES, conforme Lei nº 10.861, de 2004.
- Aproximar os elementos identificados nos fundamentos do ENADE e do SINAES à literatura pertinente e aos aspectos legais, a fim detectar as relações entre as perspectivas de aprendizagem que atravessam o conceito de “desempenho” e o conceito de “competências”.
- Analisar e discutir o vínculo dos mesmos com a qualidade de ensino e seus reflexos na formação profissional.

1.4 UM OLHAR PELA VIA EXPERIÊNCIA: QUESTÕES DE PESQUISA

Ao longo da minha trajetória acadêmica foi possível perceber que a avaliação está inserida no contexto da humanidade, desde o princípio dos tempos, fazendo parte de toda atividade humana, uma vez que estamos constantemente em processo de avaliação nas mais diversas instâncias da nossa vida e não apenas no contexto escolar.

Seja em relação a nós mesmos, às pessoas, às coisas e fatos, bem como no ambiente em que estamos inseridos.

As práticas avaliativas fazem parte dos momentos em que necessitamos tomar decisões, implementar melhorias ou, até mesmo, modificar algo que não está dando certo, tendo em vista melhorar resultados ou a melhoria de algo já realizado ou em fase de realização. No entanto, no contexto escolar, ainda predominam os ranços da avaliação como testes e provas que aprovam ou reprovam, levando muitos alunos e, até mesmo professores, a rejeitá-la. Portanto, o tema avaliação é muito amplo e, por isso, poderia ser questionado o porquê de mais um trabalho de pesquisa envolvendo o tema.

Nesse sentido, cabe de início dizer que, como professor universitário em um curso de Farmácia, numa universidade localizada no Sul de Minas Gerais, há quinze anos, um dos principais desafios que enfrento em meu trabalho de docência refere-se à avaliação da aprendizagem dos alunos. Sempre fico na perspectiva de que o aluno entenda o que estou ensinando e, muitas vezes, ao aplicar as avaliações, o desempenho dos estudantes não traz o resultado esperado.

No dia a dia da docência observo que são diversos os questionamentos com relação à avaliação da aprendizagem para os quais eu ainda não obtive respostas. Uma vez ingressando no Mestrado em Educação, as inquietações tornaram-se questões de pesquisa, motivando o meu interesse em conhecer mais sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem no ensino superior e entrar em contato com as questões perseguidas por pesquisadores e especialistas que têm se dedicado a discutir o tema.

Para isso, o ponto de partida deste trabalho, são as minhas experiências em sala de aula com avaliações de aprendizagem em uma Universidade localizada no Sul de Minas, convivendo com a rotina de avaliações que ocorre no decorrer do semestre letivo e, também, observar o empenho que os coordenadores de cursos e a própria instituição despendem para que os alunos se saiam muito bem no ENADE. Tendo em vista que todos os estudantes são obrigados a submeter-se ao ENADE no último ano de graduação e conhecendo a estrutura e os propósitos do ENADE, muitos questionamentos me levaram à escolha desta temática de pesquisa as quais orientaram esta pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação:

Será que o bom ou o mau desempenho do aluno no ENADE reflete necessariamente um ensino de má qualidade? Ou vice-versa? Quais perspectivas de aprendizagem norteiam o ENADE? Que relações essas perspectivas apresentam em

comum nos cursos de graduação que visam ao desenvolvimento de competências? Qual é o vínculo entre os termos “desempenho” e “competências” no que se refere à aprendizagem? Que aspectos teóricos e conceituais os aproximam ou os distanciam, teoricamente e conceitualmente?

Diante do exposto, deu-se a escolha de abordar o tema avaliação da aprendizagem com foco no ENADE, o qual trata a aprendizagem na perspectiva do desempenho acadêmico e avalia os resultados obtidos pelos alunos com relação aos conteúdos programáticos das disciplinas, dos trabalhos em que eles participam, inclusive do estágio supervisionado, seminários, visitas técnicas, congressos, atividades complementares, entre outros. O ENADE, atualmente, é uma disciplina obrigatória do currículo do ensino superior e sua nota compõe a atual política de avaliação da educação superior, via SINAES. Nesse contexto, o processo de avaliação da aprendizagem ganha maior complexidade, pois passa a influenciar o Conceito do Curso por meio da Avaliação Institucional.

SEÇÃO 2

CONSTRUÇÃO TEMÁTICA E O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR

Esta segunda seção destina-se a apresentar alguns fundamentos que se tornam específicos quando se trata de avaliação de aprendizagem, independente do nível de ensino, mas com foco na educação superior. No caso do ensino superior, vivenciamos um cenário, de ordem global, que tem colocado no centro das discussões a questão da qualidade da educação, o que traz ao debate os processos pedagógicos inclusive a prática da avaliação, como passamos a apresentar.

2.1 DÉCADA DE 1990: ÊNFASE NA AVALIAÇÃO

A partir da última década do século XX, especificamente com Conferência de Jontiem, ocorrida em 1990, na Tailândia e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) nº 9394, a avaliação da aprendizagem, além de constituir um objeto de destaque nas discussões, passou a ser também utilizada no processo de avaliação institucional. O enfoque no processo de avaliação trouxe um sentido de monitoramento (CÁRIA; LAMBERT-DE-ANDRADE, 2018) não apenas da aprendizagem, mas de desenvolvimento de competências por meio de todos os processos que envolvem o trabalho pedagógico, inclusive o da gestão, tendo em vista melhorias educacionais, ou seja, mais qualidade dos serviços educacionais.

No entendimento de Afonso (1999), essas alterações no enfoque da avaliação interferiram não apenas na origem de diferentes concepções de avaliação, mas também da própria educação e, conseqüentemente, nos modelos de ensino e aprendizagem, bem como nas formas de avaliação. De acordo com o autor, a avaliação passou a ser utilizada não apenas pedagogicamente, mas também como instrumento de implementação de políticas educativas, como é caso da política de avaliação da qualidade da educação.

No entanto, o autor defende uma política avaliativa, radicalmente diferente daquela que caracterizou as décadas de 1980, que ainda se baseava em uma concepção de medida, e se estendeu até meados da década de 1990 nas instituições de ensino. Ele

defende a prática de uma avaliação formativa², independentemente dos fins a que esteja utilizada, ou seja, uma avaliação que contribua para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Segundo Perrenoud (1998, p. 182), a avaliação formativa é “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso”. Para o autor, o conceito de avaliação formativa se volta para identificar a deficiência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, visando assegurar o alcance dos objetivos pedagógicos durante o decorrer das atividades escolares. Portanto, a avaliação é um processo; um processo de gestão da qualidade do ensino e da aprendizagem; uma forma de monitoramento do processo pedagógico e da aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação tem sido utilizada não apenas para avaliar a aprendizagem, mas também como uma política de Estado e estratégia de regulação e monitoramento da qualidade de ensino e da aprendizagem (CÁRIA; LAMBERT-DE-ANDRADE, 2018), além de ser utilizada com foco no desenvolvimento de competências. Nessa vertente, no entendimento dos autores, a avaliação é uma etapa do processo de gestão, mecanismo de controle institucional, de apoio à gestão e, até mesmo de responsabilização social.

Segundo Cária e Lambert-de-Andrade (2018), não é único o conceito de avaliação e nem mesmo as suas finalidades são únicas, independentemente da abordagem. Entretanto, conforme os referidos autores,

[...] por ter sido capitaneada pela área educacional, os sentidos da avaliação se consolidaram vinculados a testes, controle, reprovação, punição e, por isso mesmo, seus efeitos se materializaram mais em manifestações de comportamentos de medo, insegurança, resistências. Embora haja, atualmente, novas discussões em torno da avaliação, muitas vezes, esses ranços negativos acabam ainda predominando e se projetando nas novas modalidades de avaliação utilizadas nos dias atuais para novas finalidades e em outros cenários (CÁRIA, LAMBERT-DE-ANDRADE, 2018, p. 1).

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação refere-se a um processo que produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças e transforma. Por isso, ela não pode ser compreendida, simplesmente, como um instrumento ou

² Sobre a perspectiva avaliação formativa e demais perspectivas será tratado nas próximas seções deste trabalho.

mecanismo técnico. Portanto, possui profunda dimensão pública e desperta o interesse de muitos pesquisadores e profissionais da educação. O citado autor reafirma que é notória a importância atribuída à avaliação na contemporaneidade, especialmente no âmbito da educação e assim descreve um pouco da sua história:

Viveu momentos gloriosos há cerca de quarenta anos atrás, em sua fase de profissionalização, especialmente nos Estados Unidos, quando fornecia bases de julgamento para as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado de Bem-Estar Social. Agora na difícil encruzilhada dos dois últimos séculos e milênio, na vigência hegemônica do Consenso de Washington, a avaliação readquire enorme presença e se instaura no centro das grandes reformas que em todos os níveis se operam. As transformações dos Estados modernos, de modo particular as reformas dos sistemas educativos, reservam à avaliação um lugar e um papel de destaque (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 38).

Conforme Sordi (2000) adota-se se inúmeras alternativas que fogem do seu significado mais recente, que se baseia na formalidade que deve ser cumprida pelo professor no objetivo da aprovação ou não do aluno. A autora relata (2000, p. 239):

A avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

Observando o que diz Sordi (2000), devemos envolver os alunos nos processos avaliativos, para que eles possam entender o ato de avaliar, para que possam participar do processo no preparo das avaliações, para que percam o medo e o receio de serem avaliados. Com base em Sordi (2000), Antunes (2002) argumenta que esse processo de envolvimento dos alunos nos processos avaliativos seria um grande passo para realizar uma avaliação que esteja aliada à aprendizagem contínua, resultando na avaliação participativa.

Dessa maneira, todas as atividades de avaliação precisariam simbolizar funções autorreguladoras similares às oferecidas pelo painel do aparelho para a ginástica aeróbica. Mais ainda, o ideal seria que os próprios alunos pudessem utilizar os métodos de sua avaliação para constantes e periódicas “autoavaliações” essenciais como meio de proporcionar diagnósticos relevantes que ajudassem com pertinência e eficácia a superação de dificuldades. Seria uma maneira de aprender a aprender. (ANTUNES, 2002, p.34)

Nessa perspectiva defendida por Antunes (2002), os alunos, além de serem avaliados, deveriam também fazer uma autoavaliação e ajudar o professor a diagnosticar no processo da avaliação da aprendizagem em que parte estão ocorrendo erros e, assim, implementar mudanças. Essas mudanças poderiam ser inseridas na sua maneira de dar aula, na forma do preparo da avaliação ou na falta de conquistar a atenção e o interesse dos alunos, entre outros. Portanto, avaliar a aprendizagem dos alunos não é uma tarefa simples, exige muito do professor, que precisa estar preparado para realizar tal atividade com a competência necessária. Conforme o referido autor, uma avaliação da aprendizagem eficaz requer que vários métodos avaliativos sejam utilizados, que haja objetivos bem definidos e que o docente tenha plena convicção da aprendizagem que se espera do estudante. Porém o que se observa com frequência é o uso de métodos avaliativos compostos apenas por provas e testes.

Para Haydt (1995, p. 10),

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores, (ou) interpretar dados quantitativos para obter um parecer ou julgamento de valor tendo por base padrões ou critérios.

Nessa concepção prevalece uma visão classificatória de avaliação, considerando-a como julgamento. No entanto, a autora defende que “a participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão, necessárias ao correto funcionamento do processo educativo”. Com isso, ela também chama a atenção para mudanças nos modelos tradicionais de avaliação, reivindicando mais participação do estudante nos processos de avaliação da aprendizagem.

Nessa mesma direção, sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, Abramowicz (1990, p. 116) defende que o estudante tenha mais participação no processo de avaliação e que ele deve ter sempre o *feedback* do professor. Para a autora, “participação” no processo de avaliação “[...] é sinônimo de avaliação permanente [...]” e também de autoaprendizado. No entanto, segundo a autora, a participação do estudante ainda é passiva, sem diálogo ou questionamento com o professor e, muitas vezes, sem o *feedback*. Assim se expressa a referida autora,

Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se. Mas, para os alunos, essa participação quase inexistente, pois é o professor que

decide como e quando eles serão avaliados. O peso da avaliação centra-se nos conteúdos explorados em sala de aula pelo professor, embora nem sempre o aluno tenha clareza disso.

Outro entendimento da avaliação da aprendizagem é defendido por Sant'Anna (1995, p. 23-24), quando afirma que “a avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que queremos, com o que estamos construindo e o que conseguimos alcançar”. Por meio dessa análise, é possível observar a sua validade e eficiência dos processos pedagógicos adotados. O autor ainda defende:

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los (SANT'ANNA, 1995, P. 27).

Neste contexto, fica claro que toda comunidade acadêmica deve participar do processo de avaliação, os professores ministrando seus conteúdos, os alunos aprendendo conteúdos, interagindo e participando de atividades e práticas de pesquisas. O trabalho dos professores não se reduzirá à aplicação de testes, que são obrigatórios na maioria das instituições de ensino do país, mas deverão buscar alternativas, inovações nos processos de ensino e de avaliação. Aos alunos deve ser dada a chance de participarem das elaborações das avaliações, dos conteúdos, desenvolverem seminários, pois este processo democrático e interativo pode ser a oportunidade para o estudante escapar de avaliações palpadas exclusivamente no aprovar ou reprovar. Ao contrário, estará desenvolvendo competências que estão além da assimilação apenas de conteúdos.

No atual contexto do ensino superior no Brasil, Vasconcellos (2000, p.84) ressalta que:

As experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Neste cenário, Vasconcellos acredita que os futuros professores serão influenciados pelos atuais professores em relação aos métodos utilizados nas avaliações, então, a hora de mudar é agora ao inserir os alunos nos processos avaliativos, descobrir novos métodos de avaliação para que este ciclo não se repita. Cabe ainda determinar a avaliação como uma aliada no processo ensino-aprendizagem e não trazê-la como vilã somente inserida na aprovação ou reprovação do aluno, frisa o autor.

Segundo Silva, Martins e Abdalla (2014), no Brasil, desde os anos de 1970, as políticas de avaliação da educação superior têm provocado uma série de mudanças na gestão das instituições de ensino superior, influenciadas pelos novos processos de ensino e de aprendizagem bem como pelas demandas do mercado. De acordo com os autores visitados no decorrer da elaboração deste trabalho, no Brasil, a avaliação da educação superior tem suas origens em 1977, quando as instituições de educação (IES) começaram a ter seus cursos de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), de modo sistemático e contínuo, sobre o quê passamos a apresentar a seguir.

2.2 EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No que se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Superior, é possível observar que, no Brasil, ao longo dos últimos quase quarenta anos, diversos programas têm sido implementados por iniciativa do Governo Federal para avaliar a educação superior desde a década de 1960, com a chamada “Reforma do Ensino Superior”, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Entretanto, de modo sistêmico, os programas de avaliação do ensino superior só aparecem na década de 1980.

Em 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação foi instituído, pelo Ministério da Educação, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que tinha como principal objetivo avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968. Para Barreyro e Rothen (2011), o PARU é considerado a primeira grande experiência de avaliação na Educação Superior Brasileira, porém foi desativado um ano após seu início e não apresentou resultados, deixando inconclusos coletas de dados e estudos institucionais.

Após a criação do programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), foi criado, em 1985, o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (Geres), propondo uma reformulação do ensino superior. Em 1993, surge o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual foi enfraquecido com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), nº 9.394, em seu artigo 46, consolida-se a avaliação da educação superior, quando submete a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, ao processo regular de avaliação, os quais deverão ser renovados, periodicamente, após processo de avaliação.

É possível observar que, ao longo dos anos, o processo de avaliação foi se aperfeiçoando e, em 2004, o MEC, por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sobre o qual é abordado a seguir.

2.3 AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO

No caso do ensino superior, com o SINAES, institucionalizou-se a avaliação como política de Estado na busca da melhoria da qualidade da educação superior e da regulação da oferta. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo a materialização de duas décadas de um processo que foi se aperfeiçoando em busca de um modelo ideal e adequado de avaliação da qualidade do ensino superior. Em seu Art. 1.º estabelece como objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”.

A Lei do SINAES tem sido considerada um marco na história da educação superior brasileira, tendo a qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino superior como referência diante da forte expansão e diversificação do ensino superior brasileiro, como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e de demandas também globais.

Para atender a esse objetivo, o SINAES estabeleceu dez dimensões a serem avaliadas, incluindo a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Essas

dimensões, apresentadas a seguir, obrigatoriamente, têm a finalidade de contemplar a Instituição de Ensino Superior como um todo.

- I – A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – A comunicação com a sociedade;
- V – As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX – Políticas de atendimento aos estudantes;
- X – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Em 2014, pela Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014, essas dez dimensões foram reorganizadas em cinco eixos avaliativos, cada qual com seus indicadores de qualidade, dando uma estrutura mais orgânica ao processo de avaliação, conforme quadro 1. Essas dimensões norteiam todos os indicadores do processo de avaliação institucional e toda a estrutura dos instrumentos se orienta por essas dimensões.

AS 10 DIMENSÕES DO SINAES AGRUPADAS EM SEUS RESPECTIVOS EM EIXOS				
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Eixo 4: Políticas de Gestão	Eixo 5: Infraestrutura Física
Considera as dimensões:	Contempla as Dimensões:	Abrange as dimensões:	Compreende as Dimensões:	Contempla:
Planejamento e Avaliação (dim. 8);	Missão e PDI (dimensão 1)	Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão (dimensão 2)	Políticas de Pessoal (dimensão 5)	Infraestrutura Física (dimensão 7)

	Responsabilidade Social (dimensão 3)	Comunicação com a sociedade (dimensão 4)	Organização e Gestão da Instituição (dimensão 6)	
		Políticas de Atendimento aos Discentes (dimensão 9)	Sustentabilidade Financeira (dimensão 10)	

Fonte: Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004)

Entretanto, por muito tempo, a avaliação escolar esteve ligada ao rendimento escolar e aos resultados da aprendizagem e, dessa forma, era reduzida a uma concepção baseada na quantificação do conhecimento que era obtido por meio dos resultados (notas) das provas ou dos testes. Embora essa concepção de avaliação ainda seja uma realidade em algumas instituições de ensino, predominante no curso superior, desde a implementação do ENADE, tem prevalecido uma concepção de avaliação mais voltada para o desempenho acadêmico. Isso devido ao processo de avaliação institucional introduzido pelo SINAES, pela Lei nº 10.861 que incorporou o ENADE ao conjunto de instrumentos utilizados pelo MEC no processo de avaliação dos cursos e da própria instituição de ensino superior (IES). De acordo com a Lei do SINAES e o ENADE representa 60% da nota do MEC.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR

Compreender como tem sido desenvolvida a avaliação da aprendizagem no ensino superior exige considerar a complexidade não apenas do processo de avaliação diante de um cenário também complexo, mas também o próprio cenário que se apresenta na atualidade. Conforme Tedesco (2004, p. 11), as instituições de ensino, enquanto produtos de um processo de modernização, sempre estiveram submetidas “à tensão entre as necessidades da integração social e às exigências do desenvolvimento pessoal”. Podemos entender que, até o momento, isso não mudou em nada, ao contrário, torna-se, cada vez mais, reforçado.

Segundo o autor, vivemos um contexto de profundas mudanças na realidade atual do século XXI, principalmente devido à globalização e ao desenvolvimento das tecnologias. Como destaca Tedesco (2004), o pensamento progressista da educação está em crise, pois os resultados que tínhamos no passado não são adequados à realidade deste mundo tecnológico e globalizado para definir uma orientação na área educacional

que atenda às necessidades e complexidades das questões atuais. Trata-se de um cenário marcado por tendências neoliberais que vêm provocando mudanças nos sistemas educacionais, em nível nacional e internacional, para atender às novas demandas de todas as ordens.

Como descreve Burbules e Torres (2004), o ensino superior vive um momento de transformação para atender às exigências dessa nova ordem mundial que se trata da chamada “reestruturação econômica mundial”, que vem se dando desde a década de 1970, a qual se desenvolveu juntamente com a implementação de políticas neoliberais. Os autores concordam que se trata de uma tendência mundial, caracterizada pela globalização da economia internacional e integração econômica de economias nacionais que fizeram surgir novas relações e acordos comerciais entre as nações, classes e setores sociais, além da crescente internacionalização do comércio. Essa nova tendência atingiu também a educação que foi transformada em serviço pela Organização de Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A educação no ensino superior é um tema que vem conquistando espaço no campo da pesquisa, sendo reconhecida a sua função social, política e econômica, o que pode ser comprovado pelo considerável aumento no número de ingressantes. No entanto, de modo geral, um dos desafios enfrentados na educação superior pode ser constatado observando o número dos ingressantes e o número dos concluintes, conforme demonstrado no quadro 1:

Quadro 1 – Instituições de ensino superior, alunos matriculados na graduação e porcentagem dos concluintes 2016

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 2016				
ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS	Nº IES	MATRICULA DOS	CONCLUIN TES	% QUE FORMAM
Universidades	197	3.256.450	449.853	13,81%
Centro Universitários	166	1.043.889	153.480	14,70%
Faculdades	2004	2.098.161	322.935	15,39%
IF e CEFET	40	155.783	12.464	8%
MÉDIA				12,98%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Escolar (2016)

É possível observar que a taxa de concluintes ao ser comparada à taxa de ingressantes pode ser considerada irrisória e preocupante, pois revela um alto índice de evasão no curso superior, independente da natureza da organização acadêmica. Sem

adentrarmos no mérito das causas, esse é um dado relevante quando se considera a expansão do ensino superior e pode estar relacionado, também, com o processo de avaliação de desempenho. No ensino superior, pesquisas revelam que o aluno abandona o curso, principalmente, por três motivos: a) financeiro; b) cai a expectativa com relação ao curso; c) baixo desempenho. Ao nosso entendimento, esses dados não podem passar despercebidos, pois não basta contabilizar o número de matrículas, é preciso considerar o número de concluintes, uma vez que a educação é fator determinante para a empregabilidade no mundo atual.

Como estabelece a LDB 9394, de 1996, Art. 43, o ensino superior tem as seguintes finalidades,

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

O que se encontra preconizado na referida LDB justifica a avaliação de aprendizagem no ensino superior ser tratada com foco na avaliação de desempenho e, dessa forma deve ser compreendida no contexto das transformações que vêm ocorrendo

na sociedade, no cenário, político, econômico, social e cultural e no cenário da educação superior, em específico adotando o fundamento teórico do ENADE.

O conhecimento na sociedade contemporânea e as expectativas das nações em relação a um futuro econômico passam pelas instituições de formação as quais exercem um papel importante na produção dessas transformações. De modo ainda mais amplo, esse movimento está relacionado às profundas mudanças sociais, econômicas e culturais, sendo a universidade chamada a rever teorias, modelos, conceitos e práticas no que se refere à formação do ser humano.

Nesse cenário, destacamos a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior, seus conceitos e fundamentos, bem como a sua reformulação.

2.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Conforme Fernandes (2009, p. 30-31),

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam a cerca da aprendizagem. Pelo contrário há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Fernandes (2009, p.33) deixa claro que as “aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas”. Ao defender essa concepção de avaliação, o autor ressalta que, por isso mesmo, os alunos não podem ser encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento.

Nessa perspectiva, o aluno deve ser sujeito de sua própria avaliação como frisa o autor. Tratando essa proposta como uma alternativa que visa melhorar a qualidade da aprendizagem, Fernandes (2009) defende que a avaliação pode, portanto, contribuir com o professor na corresponsabilidade da avaliação da aprendizagem, tornando-se de fato significativo o seu estudo e o modo como o seu conhecimento é verificado.

Conforme Kramer (2006), avaliação visa à verificação dos objetivos propostos em um programa escolar ou educacional e, da mesma forma, a avaliação não tem caráter

preditivo, ou seja, de antecipar sucessos ou fracassos da vida fora da escola. Porém, a avaliação é uma constante na vida do ser humano e está presente nos mais variados contextos do dia a dia, subsidiando decisões em face das diversas situações. Mas, foi na área educacional que ela se tornou uma prática sistemática e recebeu um caráter punitivo sobrepondo-se ao seu aspecto formativo, deixando ranços que se prorrogam ao longo dos anos.

De acordo com Kramer (2006, p.1), avaliação vem do latim e origina-se da composição de “a + valere”, que significa atribuir valor e/ou mérito ao objeto em pesquisa/estudo. Portanto, é junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Para a autora, avaliar é indispensável no contexto escolar em qualquer nível de educação, pois por meio dela enquanto processo contínuo, que se pode determinar as aptidões atitudes e conhecimentos dos educandos. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou qualificação, ela não é um processo parcial nem linear.

De acordo com Kramer (2006), existem dois tipos de avaliação uma informal e outra formal ou sistemática. Avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo.

Nesse mesmo sentido, Sant’Anna (1995, p. 29-30) afirma:

A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

O ato de avaliar é muito amplo e não se restringe a um único objetivo ou objeto, inclusive é uma das principais etapas de todo processo de gestão (CÁRIA, 2015). Ao contrário, vai além de um instrumento de medida, ela é uma dimensão que possibilita posicionamento favorável ou desfavorável à ação avaliada, contribuindo para uma tomada de decisão, como preconizado por Drucker (2012), principalmente, quando se considera o foco das ações e estratégias no planejamento e nos resultados, sejam nas organizações ou nas instituições educacionais.

Como teorizado por Drucker, a realização de qualquer administração depende de resultados e são os resultados que transformam a administração em uma ação eficiente, portanto, toda gestão envolve avaliação que é o monitoramento das ações realizadas

inclusive dos resultados. No caso da educação, segundo Cária (2015), a avaliação é um instrumento do trabalho permanente não apenas do docente, tendo como intuito verificar a aprendizagem contínua do aluno, mas também do gestor, podendo assim refletir sobre a qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas.

De acordo com Demo (1999, p.1),

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Enquanto que, para Libâneo (1994, p. 195), avaliação é vista como uma tarefa complexa:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Para Vasconcellos (2000), a avaliação é significativa quando é pautada numa perspectiva transformadora, tendo como pano de fundo resgatar seu papel no contexto escolar. O ato de avaliar não pode ser deixado de ser discutido, uma vez que a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. Assim, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2000, p. 44), a avaliação deve ser utilizada numa perspectiva transformadora.

De acordo com Garcia (2009, p.204) “a importância da avaliação no contexto das práticas educacionais é talvez uma marca de nossa época. Isso reflete a obrigatoriedade dessa prática nos projetos educacionais, em qualquer nível de ensino, bem como a complexidade das questões sobre avaliação”.

No que se refere à avaliação da aprendizagem na educação superior, conforme Luckesi (1994), de modo geral, a sua concepção deveria avançar das práticas focalizadas que ele denominou de verificação da aprendizagem para uma perspectiva

mais inovadora e significativa. O autor ressalta que, na maioria das vezes, os professores do ensino superior não possuem formação pedagógica específica para este nível de ensino e, assim, carecem de uma compreensão mais profunda sobre o processo de avaliação da aprendizagem, o que dificulta a tomada de consciência de seu importante papel na formação dos acadêmicos, futuros profissionais, pois estes carregam para a atuação na sociedade e desenvolvimento de sua profissão, o reflexo de suas vivências educativas.

Dessa forma, a avaliação deve ser entendida como parte do processo educativo sem assumir um papel técnico de medição dos conhecimentos adquiridos. Diferentemente da verificação, a avaliação envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1995, p. 43)

Para Libâneo (1992),

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1992, p.195).

Em face do exposto pelo referido autor, é possível observar que, tanto na educação básica quanto na educação superior, meramente se verifica a aprendizagem dos estudantes, apenas verificam-se os acertos obtidos, não dedicando quase nenhuma atenção aos erros.

Pelo exposto, é possível considerar que são inúmeros os fatores que propiciam a prevalência das práticas avaliativas tradicionais. Os professores, mesmo com as diversas demandas pedagógicas, percebem que esse tipo de avaliação não possibilita uma formação social, política e pedagógica ao aluno, principalmente o do nível de ensino superior. A inovação dessas práticas e nos instrumentos de avaliação, no caso da educação superior, pode estar sendo impedida por diversos motivos, mas não podemos deixar de destacar que o professor tem um importante papel nessas mudanças. Dele se espera uma postura pedagógica, política e filosófica capaz de incluir a avaliação como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

2.6 AVALIAÇÃO E PROCESSO PEDAGÓGICO

Conforme Dalben (2002), as primeiras concepções de avaliação de aprendizagem relacionam-se ao conceito de medida, atribuindo ao professor a responsabilidade de julgamento a de avaliação. De acordo com o autor,

A avaliação escolar como um campo teórico de conhecimento centrou-se, por muito tempo, nos estudos sobre os rendimentos escolares dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí, a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento, adquirido por meio de notas ou conceitos (DALBEN, 2002, p. 14).

No entanto, o autor defende que a avaliação deve ser processual e contínua, o que exige um exercício de profundo conhecimento do aluno, do professor, do contexto e da relação desses sujeitos com a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a avaliação pode ser reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico. Assim entendida, o autor explica que a avaliação é um importante instrumento que pode auxiliar o professor a identificar o nível de aprendizagem do aluno, por meio do resultado de seu desempenho nas diversas modalidades de avaliação em que participa no contexto acadêmico.

Ao conhecer o rendimento do aluno o professor tem a possibilidade de rever o conteúdo programático, as metodologias que estão sendo utilizadas e outros elementos significantes do processo de ensino e de aprendizagem e, assim, elaborar estratégias mais adequadas à realidade dos alunos ou da classe, mas também à singularidade de cada um. Portanto, no ensino superior, as avaliações de aprendizagem são instrumentos de suma importância e estão correlacionados com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Político Pedagógico Institucional (PPPI).

Diante do exposto, a avaliação pode ser considerada uma ação complexa, pois envolve o professor, o aluno e o conteúdo, como descrito por Libâneo (1992) e Luckesi (1990). Portanto, exige conhecimento, postura crítico-reflexivo dos sujeitos envolvidos (professor e aluno), para que possa ser um instrumento formativo e não um instrumento de poder e contribuir com a construção do conhecimento. Discorrer sobre avaliação da aprendizagem nos remete ao entendimento e reflexão da amplitude da educação.

Compreender então, que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo significa entendê-la como um elemento essencial no desenvolvimento da aprendizagem do educando em qualquer nível de ensino.

Libâneo (1992) defende a respeito do ato de avaliar compreendendo a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu próprio trabalho. De acordo com Luckesi (1990) ao avaliar os alunos, o professor deve identificar as dificuldades e traçar metas e estratégias, investigando as possíveis causas que estão intervindas na aprendizagem, buscando adequação do ensino a realidade do aluno e pensando sempre na inclusão destes alunos no processo de aprendizagem, respeitando a diversidade e a particularidade de cada um.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a todas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, deve ser efetivada uma política avaliativa em qualquer nível de ensino. No entanto, conforme Hoffmam (1998, p. 36) “a prática avaliativa não mudará as escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas, sim, a partir do compromisso dos educadores com a realidade social enfrentada”. Com isso, a autora ressalta que não serão as leis que mudarão as escolas, uma vez que reformas importantes já foram feitas no Brasil ao longo dos anos, e sim, o comprometimento e a responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As avaliações, em suas diversas modalidades, exercem funções importantes no cenário educacional, devendo ser realizadas por meio de ações contínuas e participativas, com intuito de identificar as incoerências que estão ocorrendo no processo de aprendizagem, que acabam dificultando a obtenção dos bons resultados.

Segundo Chaves (2004, p. 2), em nível da educação superior, ainda há muito que se fazer com relação à avaliação da aprendizagem devido à falta de engajamento e participação dos docentes e da equipe pedagógica. Para o autor, ainda há poucos estudos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e que “apenas recentemente, na literatura educacional brasileira, têm surgido trabalhos que discutem sobre o assunto”.

³. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov.2017.

No estudo realizado por Marinho, Fernandes e Leite (2018) com o título “Avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções”, os referidos pesquisadores recolheram dados em duas escolas portuguesas, com resultados muito distintos nos exames nacionais, recorrendo a entrevistas ‘semiestruturadas’ e *focus group* a professores cujos discursos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo. O estudo procurou caracterizar concepções de professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Da análise foi possível aos referidos pesquisadores concluir que os discursos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem se situam num quadro de concepções que pode ser associado a sentidos de uma avaliação como “medida” e como “negociação” e “construção” e que os professores vivem em um constante conflito diante de “regras burocráticas”, de origens estruturais, que muitas vezes interferem ou impedem a implementação de estratégias de avaliação mais flexíveis e/ou inovadoras, por ser a organização institucional ainda centralizada e baseada no controle.

Diante do apresentado, é importante ressaltar a importância de o professor procurar entender que a avaliação deve ser vista como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não como a finalização de conteúdos estudados. Como frisa Chaves (2004), é importante que os professores busquem métodos avaliativos diversificados que propiciem um maior conhecimento do processo de aprendizagem do aluno. Porém, é preciso lembrar que existem diversos fatores que impedem os docentes de realizarem essas práticas avaliativas diferenciadas no espaço educacional, inclusive a falta de uma formação pedagógica no caso do ensino superior. Portanto, a avaliação é um importante instrumento que pode auxiliar o professor a identificar o nível de aprendizagem do aluno, por meio do resultado de seu desempenho nas diversas modalidades de avaliação em que participa no contexto acadêmico.

A seguir, na seção seguinte, ao descrever o percurso e os processos metodológicos da pesquisa, também optamos por evidenciar como a experiência na docência provoca a necessidade de mais conhecimento nas práticas avaliativas. Dessa forma, para ilustrar nesse aspecto, foi inserido o memorial de formação deste pesquisador.

SEÇÃO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção dedica-se a apresentar sobre o processo metodológico pelo qual se deu a realização desta pesquisa e, em seguida, apresentamos também alguns fundamentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Como professor de ensino superior em um curso de Farmácia e, considerando as diretrizes atuais para a educação superior propostas pela LDB nº 9394/1996, que estabelece como foco para a educação superior a formação profissional e o desenvolvimento do espírito científico, optei pela metodologia descrita a seguir. Isso porque tenho observado a importância que o ENADE vem assumindo cada vez mais como instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, inclusive substituindo os tradicionais processos seletivos de ingresso ao ensino superior em diversas universidades.

3.1 ABORDAGEM – RECORTE TEMPORAL

Metodologicamente, a abordagem é qualitativa, utiliza de métodos mistos, como a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, de caráter exploratório e descritivo, intercalando análise da política de avaliação de aprendizagem com aspectos pedagógicos já analisados por pesquisadores. O amparo teórico se dá, principalmente em atos legais, que regulam e regulamentam o ENADE e o SINAES e na literatura pertinente, visitada no processo de investigação, principalmente Domingos (2006).

Quanto à metodologia, no que se refere à abordagem qualitativa, o aporte teórico selecionado se deu em Fraser e Gondim (2004) e Chizzotti (2008) os quais concordam que todo processo de pesquisa não é totalmente neutro e a abordagem qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado subjetivo ou intersubjetivo, que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo.

Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 141-142)

A pesquisa qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser

apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebedor e do contexto da percepção). O significado subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa (individualismo metodológico – o nível de análise é a pessoa) e o significado intersubjetivo se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural (holismo metodológico – o nível de análise é a estrutura e os sistemas).

A associação de métodos de pesquisa contribui para uma investigação em profundidade, tendo em vista não apenas encontrar respostas às questões apresentadas e atingir o objetivo, mas compreendê-las e, em sua complexidade. Dessa forma, adotando a abordagem da pesquisa qualitativa, este trabalho leva em consideração as múltiplas variáveis que interferem na temática da avaliação da aprendizagem e as diversas vertentes do objeto de pesquisa, bem como os diversos campos que procuram problematizar o tema. No entanto, seu foco é no conceito de desempenho acadêmico, o qual norteia o conceito de avaliação do ENADE.

Com o estudo exploratório buscamos identificar as perspectivas da aprendizagem que perpassam pelo instrumento normativo do MEC que orienta sobre o ENADE. Investigamos no documento da LDB, nº 9394/1996, o que rege sobre a avaliação da aprendizagem no nível superior de ensino. No terceiro momento, procedemos à análise do documento do Sinaes, a Resolução nº 10. 861, de 2004. Em seguida realizamos uma análise descritiva das perspectivas de avaliação da aprendizagem apresentadas nos referidos documentos do ENADE e SINAES.

Em paralelo, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, recorrendo a autores que investigam o tema e que contribuíram para a compreensão dos diferentes conceitos e mecanismos avaliativos que fazem parte da literatura e influenciam a prática pedagógica dos professores.

Tendo em vista o conceito de avaliação com foco no desempenho acadêmico, em consonância com o ENADE, para discutir a avaliação de aprendizagem no ensino superior, empreendemos uma análise descritiva e reflexiva sobre a utilização do ENADE como instrumento de avaliação no desempenho acadêmico.

3.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A escolha da abordagem qualitativa se destina à apreensão e análise sistemática dos fundamentos teóricos e documentais, orientada à compreensão em profundidade do tema e das questões propostas. Porém, conforme Chizzotti (2008), cabe ao pesquisador definir os aspectos predominantes da pesquisa que está empreendendo, fazer os recortes necessários, mas sem limitar o alcance dos dados e informações coletadas, inclusive no aspecto intersubjetivo. Como afirma o autor, não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, dificilmente, apenas um instrumento de pesquisa possibilita a compreensão do objeto de estudo pesquisado ou fenômeno em profundidade, como um processo permanente e inacabado.

O estudo documental, neste trabalho, teve o caráter exploratório e descritivo, e envolveu a investigação em atos legais sobre o ENADE e o SINAES e a consulta aos dados do Censo Escolar (2016), além dos atos normativos como LDB, nº 9394/1996. Toda esta parte exploratória se fez necessária desde a fase preliminar da pesquisa, caracterizada. De acordo com Severino (2016, p. 132), “a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim o campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação deste objeto”.

No que se refere aos fundamentos teóricos sobre a avaliação de aprendizagem na educação superior, a literatura foi levantada utilizando o sistema de busca eletrônico, via Google acadêmico e o Banco de Dados da CAPES. Os trabalhos científicos, referentes à avaliação da aprendizagem no ensino superior foram selecionados tendo em vista como recorte temporal a publicação da LDB, nº 9394/1996.

Laville e Dione (1999, p. 166) explicam sobre a importância dos documentos na pesquisa. Para os autores, o termo designa toda fonte de informações já existente, embora habitualmente, pensa-se em documentos impressos. O termo refere-se “a tudo que se pode extrair dos resultados audiovisuais em todo o vestígio deixado pelo homem”. As fontes de informação para uma pesquisa podem ser pessoas e documentos de várias naturezas.

Contrariamente ao que se acreditam, as pesquisas nas quais as pessoas são atingidas indiretamente, a partir de documentos – termo que engloba todas as formas de traços humanos -, são as mais numerosas no campo das ciências humanas.

Portanto, um documento, conforme os autores, pode ser muito mais do que “um pergaminho poeirento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 166).

Na análise dos dados, a metodologia utilizada para análise dos dados adere-se à vertente da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). A análise de conteúdo é definida por Bardin como sendo um conjunto de instrumentos metodológicos, os quais se aplicam aos "discursos" mais diversos e tem como meta a indução, a dedução e a conclusão.

De acordo com Souza (2012), no contexto atual das instituições de ensino brasileiras, as salas de aula do ensino superior ainda não estão sendo incluídas como objeto de estudo e a má qualidade do ensino é um problema sério atualmente no Brasil, principalmente devido à falta de utilização dos métodos, revisão de seus conteúdos e recursos no processo de aprendizagem. Nas palavras do autor:

O processo educativo continua a seguir os esquemas já dominantes: um professor transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, cabendo ao aluno decorar as lições e repeti-las, disciplinadamente, nos exercícios e nas avaliações (SOUZA, 2012, p. 241).

Para o referido autor, o professor precisa utilizar a prática de avaliação para modificar sua aula e relacionar seu planejamento às necessidades dos alunos. Este assunto precisa ser refletido constantemente pelos docentes, uma vez que é através da avaliação que o professor deve nortear a sua aula, contextualizar o conteúdo de acordo com as necessidades e à realidade do aluno. Souza (2012), ainda, ressalta que a formação do professor na sua graduação, bem como a sua formação continuada, influencia diretamente nas concepções de avaliação de cada professor.

3.3 MEMORIAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Nascido em 29 de dezembro de 1972, no município de Silvianópolis – MG, filho de Tarcísio Raimundo Paiva e Neide Castro e Paiva, posso dizer que a minha infância foi marcada por inúmeras passagens que contribuíram para que hoje eu seja um homem feliz e um profissional realizado. Casei-me com Ana Elisa Brasil Castro e Paiva e sou pai de três filhos: Tarcísio Raimundo Paiva Neto, João Pedro Brasil Castro e Paiva e Arthur Brasil Castro e Paiva.

Minha mãe relata que o momento de meu nascimento, 29 de dezembro de 1972, foi especial. Por volta das 13h30, assim que eu nasci, bati com minha mãozinha no

corpo dela. Naquela época, a maioria dos partos era normal. Lembro-me de fatos ocorridos naqueles 4 anos em que morei em Silvianópolis- MG. Um dia saí na rua correndo pelado e o negro do Garrolê, uma figura folclórica de Silvianópolis, começou a cantar uma música “o peladão do primeiro andar”. Por causa disso, voltei correndo e chorando para casa. Lembro-me do meu avô paterno, Vô Zé. Seu semblante sério, com seu bigode, colocava medo e respeito, mas trazia também admiração. Ele deixou um amor saudoso.

Lembro-me de minha avó paterna, Vó Cida, um anjo em minha vida e de todos os seus netos que, na maioria das vezes, dormiam em sua casa escutando suas histórias, como a da gamelinha, entre outras. Lembro também da minha avó materna, Vó Menina, esta parecia uma cigana. Ela adorava viajar e conhecer novos lugares, ir aos jogos de futebol, ver meus tios jogarem. Foi uma infância feliz, ao lado dos meus irmãos Tarcianne Castro e Paiva e Júlio César de Paiva.

Meu pai era bancário, trabalhava na extinta Minas Caixa e minha mãe professora, dona de casa, quituteira entre outras funções. Eles sempre foram pais exemplares, carinhosos, presentes e determinados a nos fornecer um futuro brilhante. Este era o sonho do casal, pois vinham de famílias humildes e trabalhadoras e tiveram que trabalhar muito para conseguirem tudo que possuíam. Nada na vida desses dois foi fácil, foram muitas batalhas, muitos sacrifícios visando atingir o objetivo maior: assistir à vitória dos filhos.

Lembro-me de uma conversa que tive com meu pai. Há poucos dias, ele, com os olhos quase chorosos, revelara-me, na mesa da cozinha de casa: “Filho, há pessoas que enxergam a felicidade em viagens, em carros, em status. Mas eu vejo a minha felicidade quando sinto vocês felizes.” Isso prova, até hoje, a sua determinação na nossa criação.

Meus pais nos deram uma educação voltada para o respeito, honestidade e família. Hoje desfrutam da realização de seus sonhos ao verem os três filhos formados: uma médica e dois farmacêuticos. Sempre agradeço a Deus, todos os dias, por ter-me dado a graça de tê-los como pais. Além de admiração e respeito, estão mergulhados dentro do meu coração, do de meus irmãos e de seus netos.

Quando mudamos para Bom Repouso, isso aos 4 anos de minha vida, senti como se tivesse rompendo meu cordão umbilical, pois tudo que conhecia, como as pessoas que amava muito, teria que deixar para trás; meu pai havia sido transferido. Quando

partimos e nos fixamos em Bom Repouso, logo a tristeza passou e vivi um período maravilhoso: fiz novas amizades e descobri novos mundos. Foi mágico.

Lembro-me da escola, do campo de futebol, da Vó Rosa, onde íamos catar pinhão e tomar um café delicioso; da Brasa, que também tinha um café muito bom. Eu adorava brincar com seu filho Zé Maria, pois ele levava meu irmão e eu para andarmos a cavalo e em uma mulinha que vivia empacando. Com ele, passávamos o dia inteiro armando arapuca, dando estilingada e correndo pelo mato.

Foi em Bom Repouso que apresentei minha primeira peça na escola, onde eu representava o estado da Paraíba e tinha de decifrar a frase “Paraíba masculino mulher macho sim senhor”. Naquela época, não conseguia entender muito bem o que significava, mas foi legal. Nessa cidade, na minha época, também corria a lenda do Lobisomem. Um senhor que lá morava, dizia a história, que ele se transformava em Lobisomem. Por causa disso, morria de medo dele.

Lembro-me ainda da Floripa e sua casa misteriosa. Foram seis anos de minha vida que guardo com todo carinho dentro do meu coração. Não poderia deixar de trazer, da memória, as artes que fazia em casa com meus irmãos e que minha mãe nos entregava de bandeja para meu pai, quando chegava do trabalho. Ele escutava e nos colocava em um tipo de roda e levávamos três cintadas cada um. Nossa como doía na época! Mas isso me traz boas recordações, porque não era tortura, não era espancamento. Eram cintadas que nos mostravam o caminho certo, que nos orientavam, eram educativas. Agradeço até hoje por elas.

Aliás, quando fazia arte brava, eu colocava umas calças a mais e as cintadas não doíam, mas tinha que chorar. Mas quando tudo estava perfeito em Bom Repouso: escola, família e amigos, brincadeiras, uma infância sendo vivida de forma intensa, vem à notícia de uma nova transferência. Meu mundo colorido e feliz mais uma vez estava em ruínas, pois teria de deixar para traz aquele lugar, aquelas pessoas, aqueles amigos que realmente amava. Meu pai havia recebido a transferência para gerenciar a Minas Caixa de Cachoeira de Minas, mas ao contrário das outras vezes, não fomos morar em Cachoeira de Minas, viemos então para Pouso Alegre.

Em agosto de 1982, meu Vô Zé faleceu. Não sabia o que fazer. Fiquei desesperado com a perda dele. Chorei bastante e pedi muito a Deus para que ele se

levantasse, pois meu coração estava despedaçado. Eu nunca havia passado pela perda de um ente querido e essa foi a pior das experiências da minha vida, porque eu amava o vô.

Recordo-me das nossas visitas, quando saíamos de Bom Repouso, sempre depois de o meu pai terminar o trabalho. Naquela época, eram 19 km de terra, a estrada que ligava Bom Repouso à Fernão Dias. Como chegávamos à noite à casa do Vô Zé, ele vinha sempre abrir a porta, com um ar de felicidade, abraçava meu pai, dava-nos a sua bênção e logo íamos dormir com a vó Cida e meus primos. Na casa dele, levantávamos às 5h para buscar as vacas do vô no pasto e armávamos a maior confusão o dia todo com meu irmão e meus primos.

Em Pouso Alegre, já entendia um pouco mais das coisas, pois já tinha meus 11 anos. Há 30 anos, ela já era uma cidade bem maior que as outras onde eu havia morado. Por causa disso, recordo-me de que uma vez me perdi no quarteirão de cima de minha casa. Fiquei desesperado, mas logo encontrei o caminho de volta.

Minha vida na escola começou a se intensificar na Escola Estadual Dom Otávio, onde cursei a 4^o. Série. De lá, recordo-me, com muito carinho, da minha professora Dona Marinha, pois gostava muito dela. Após completar a 4^a. série fui estudar na Escola Estadual Doutor José Marques de Oliveira, considerada a melhor escola da cidade naquela época. Lá enfrentei meus medos, pois havia saído de uma escola onde só havia uma professora.

Nesse colégio, eu era muito tímido e recatado, não conseguia fazer muitos amigos. Mas foi ali que despertou meu gosto pela música e realizei um sonho que era desfilar no dia 7 de setembro. A primeira vez que desfilei, fiquei implorando à minha mãe, para que me arrumasse um instrumento, porque não havia mais disponíveis na escola. Ela como sempre, se desdobrou e me arranjou um surdo de outra escola, para que eu pudesse desfilar. Foi um momento mágico!

Naquela época, eu vendia picolé com meu irmão nas ruas de Pouso Alegre, e o grito de “é o picoleo picoleo” está vivo em minha memória. Estudei nesta escola até a 7^o. série e depois dessa série fui para o Colégio São José. Que delícia de lembrança! Morria de medo do irmão Rino. Foi lá que matei aula pela primeira vez com meu amigo Raul. Ficamos escondidos à manhã toda perto do que é hoje a atual rodoviária. Nessa época, comecei também a me interessar mais pela música e entrei no conservatório

Estadual de Música. Queria aprender piano, depois guitarra, mas acabei me apaixonando pela bateria, instrumento que toco até hoje.

Meus interesses pelos estudos não eram dos melhores, estudava na “marra”, com hora marcada. Minha mãe fazia ditados todos os dias para mim, meu irmão e meu saudoso primo Rodrigo. Ai, se não acertasse o ditado!

Durante a adolescência, tornei-me rebelde e deixei o cabelo crescer. Meu pai queria me matar, mas eu não importava. Como muitos adolescentes, comecei a tocar em bandas da cidade e praticamente abandonei os estudos com o sonho de ser músico. Como estudava só para não enfrentar a ira dos meus pais, fui reprovado no 2º colegial, mas havia na época uma maneira de cursar o 3º. e fazer a disciplina de Química.

Em 1991, entrei para o Exército Brasileiro. Como sofri! Primeiro raspam meus longos cabelos, depois me fizeram ter responsabilidades que não tinha como acordar cedo, lavar e passar roupa, fazer barba, arrumar cama e fazer educação física. Lembro-me do acampamento básico, no mês de maio. Naquela época fazia um frio e a gente estava dentro d’água atrás da Cantina Maracanã, à noite, correndo, enquanto ficava olhando as luzes da boate com a vontade de estar lá, quentinho e com roupas limpas,

Recordo-me também do acidente em Belo Horizonte, onde fomos convocados para levar o Obuseiro, também conhecido por canhão, para ficar exposto no BH Shopping. O *boomerang*, que era o nome do caminhão que transportava o obuseiro, perdeu freio e bateu no muro do 12 BI, Batalhão de Infantarias em Belo Horizonte, com cerca de 10 tripulantes. O estrago foi grande e embora ninguém tenha se ferido, a nossa viagem, que estava programa para sete dias, durou quase um mês, porque tivemos que esperar o *boomerang* ser consertado.

Não posso deixar de relatar que foram 12 horas de viagem de ida e de volta. Nessa viagem também houve um fato que me marcou muito: já havia deixado o obuseiro em exposição no BH shopping, estava de serviço ao lado dele. Mas quando chegou a hora de fazer a troca da guarda, ninguém veio. Resolvi ir até o Sargento Celestino solicitar que fizesse a troca. Nesse momento, escutamos um barulho muito alto e uma criança gritando desesperada, Corri para o obuseiro e vi que acontecera um acidente: havia um pedaço do dedo do menino no chão, o seu pai estava desesperado.

Com o intuito de ajudar, peguei o pedaço do dedo e entreguei-o ao seu pai que saiu desesperado com o filho todo ensanguentado. A notícia que tivemos foi boa, porque conseguiram implantar o dedo do menino de volta. Por causa desse episódio, passei o maior medo da minha vida prestando depoimento na corte militar de Belo Horizonte; era só eu de soldado e o resto parecia o céu de tanta estrela.

Mas esse período foi uma época muito importante na minha vida. Apaixonei-me pelo Exército e queria seguir carreira, não como soldado, mas como oficial, pois ficava deslumbrado com o poder oferecido a esta patente. Enfim, tenho excelentes recordações do Exército Brasileiro. Nesta mesma época, minha carreira musical estava ficando interessante, pois já tocava na banda Black Birds, uma banda de Rock autoral que começava a fazer sucesso na cidade.

Logo que deixei o exército, comecei a fazer cursinho no Colégio Objetivo e em 1993 prestei três vestibulares: Odontologia, em Três Corações, Música, na Unicamp e Farmácia, na USF Bragança Paulista. No primeiro e no segundo não passei na primeira fase; mas, em Bragança Paulista, passei em 78 num total de 80 vagas. Lembro que minha mãe havia feito uma cirurgia muito séria em Belo Horizonte, pois ela tinha uma doença no fígado, que havia causado uma hemorragia interna muito forte. Por causa disso, precisou fazer uma cirurgia de emergência. Tudo correu bem e quando liguei, para dar a notícia, ela, muito fraquinha ficou emocionada. Meu pai pediu para pegar o carro e ir a Bragança Paulista, com meu tio José Alaerce, fazer a matrícula. Fomos e matriculei-me no curso de Farmácia da USF.

Lembro-me também da minha viagem para Bragança como se fosse hoje. Nunca havia saído de casa, tudo era novo. Deslumbrei com a ideia de morar fora. No meu primeiro ano, conheci o deslumbre da vida, as festas, as noites e perdi-me nos estudos. Por causa disso, no meio do ano já estava reprovado em todas as matérias do curso.

Meu pai me chamou em casa e perguntou-me se eu queria estudar ou trabalhar. Se fosse para estudar, tudo teria de mudar, e ele continuaria me sustentando. Mas qualquer deslize, ele me levaria de volta para trabalhar. A partir dessa conversa, comecei a prestar atenção nas atitudes e mudei toda a minha direção, comecei a me interessar pela Farmácia e me dediquei do segundo ano que, na verdade era o primeiro de novo. Fui bi-bixo (risos). Mas depois dessa oportunidade, tive muitas histórias, muitos amigos. Foi uma época de ouro, na minha vida, da qual guardo muitas lembranças nostálgicas.

Em 1995, estava no segundo ano da faculdade, quando, ao ligar para a minha namorada e minha atual esposa, Ana Elisa, tive uma notícia que, no primeiro momento, me deixou sem saber o que fazer: Ana estava grávida. No final de semana, quando fui embora, conversei com ela e disse que já havia dado a notícia aos meus pais. Quando cheguei a minha casa, o semblante deles era de apreensão, misturado com preocupação, embora o que mais transparecesse era o de emoção, afinal, era o primeiro neto. Lembrome, como se fosse hoje, da conversa com meu pai, “E agora, pai? O que eu vou fazer?” Meu pai, sempre sério e sábio, disse-me “Você fez coisa de homem, agora tem de agir como homem. Vai casar e, enquanto estiver estudando, eu aqui dou um jeito.” Essa conversa me marcou muito e, a partir dela, minha admiração pelo meu pai, que já era grande, tornou-se imensurável.

Minha dedicação na faculdade aumentou devido à nova responsabilidade que me foi dada. Por isso, em 20 de janeiro de 1996, fui para a igreja sozinho, a pé e de casaca. Estava radiante de felicidade, mas passei em um bar, tomei um Whisky cowboy, cheguei à Catedral e, ao som do Led Zeppelin, casei-me. Em 23 de maio de 1996 aconteceu, na minha vida, a descoberta do amor verdadeiro: nascia, às 13h, o meu filho, minha alma gêmea, a descrição mais que perfeita da palavra amor. Assisti ao parto, tirei fotos e, quando fui vê-lo, no berçário, chorei por alguns minutos num cantinho, sozinho. Olhando para aquele rosto, tive a certeza de que minha vida havia mudado. Apesar de muito jovem sabia que a responsabilidade que teria, a partir daquele momento, seria diferente. Acredito que Deus tenha enviado o meu filho para nortear a minha vida.

Dei o nome ao meu filho de Tarcísio Raimundo de Paiva Neto, em homenagem ao meu herói, meu pai. Continuei minha caminhada em Bragança Paulista, sozinho, porém com coração e pensamento voltados em Pouso Alegre. Foram dias de sofrimento, preocupação com minha família. Embora tivesse que passar por isso, era muito difícil ver meu filho crescer longe de mim. E, aos finais de semana, quando vinha, havia muito que fazer: dar atenção à minha família, aos meus pais e aos ensaios da banda que já havia levantado voo.

Naquela época começamos a tocar em palcos grandes, com grandes artistas como: Titãs, Paralamas, The Fala, Baby Consuelo, VIPER, ANGRA. Havia uma mistura de sonho e realidade, pois sonhava e ao mesmo tempo sabia o quanto isso era difícil. Por essa razão, não abandonei os estudos. Hoje, ao analisar e refletir essa minha atitude, vejo que foi a mais correta, pois em pouco tempo os integrantes da banda foram

tomando outros rumos e, por fim, o sonho acabou, não o de ser músico, mas o de ser um Rock Star.

A cidade de Bragança Paulista me ofereceu muitas outras coisas boas, como amigos que tenho até hoje, histórias vivas, na minha memória, dentre as quais algumas relatei aqui e outras só ficarão comigo. Adquiri uma experiência de vida muito grande, passei por momentos difíceis e alegres. Devido a isso, agradeço por ter vivido e morado em Bragança por sete anos.

Em 1997 formei-me. Foi uma alegria muito grande, mas não tive oportunidade para comemorar tanto, pois não participei da formatura. Eu já estava trabalhando na Santa Casa de Atibaia há um ano. Consegui este emprego por indicação de um professor, João Bosco, que havia me indicado pelo fato do meu destaque em aulas práticas laboratoriais. Ali começou minha vida profissional, continuava morando em Bragança, acordava todos os dias às 6h, entrava às 7h na Santa Casa em Atibaia e, nos finais de semana, vinha para Pouso Alegre visitar a minha família.

Fui promovido para Farmacêutico do Laboratório de Análises Clínicas da Santa Casa, mas como a necessidade de estar junto da minha família e do meu filho aumentava a cada dia, decidimos então mudar para Atibaia. Já havia arrumado mais um emprego e estava alugando um imóvel quando fui chamada para trabalhar, na extinta Brasinca Minas, fábrica de estamperia que produzia carrocerias de caminhões e de caminhonetes. Em razão desse emprego, vim embora para Pouso Alegre. Deixei minha história em Bragança Paulista escrita com alegrias, fracassos e sucessos, para trás e iniciei um novo ciclo. Assumi a Farmácia exclusiva para funcionários da Brasinca, desenvolvi vários projetos e aprendi muito na dispensação de medicamentos.

Nesse período, há uma passagem que conto até hoje para meus alunos quando discuto sobre dispensar medicamentos, atenção na prescrição médica, atenção na via de administração e na forma farmacêutica. Estava trabalhando na Farmácia quando dispensei uma receita sem análise, o medicamento era gentamicina xarope via oral e devido à minha falta de atenção e experiência dispensei gentamicina uso tópico, cujo veículo é álcool.

No final do dia, a mãe da criança de dois anos me ligou e relatou que sua filha estava meio estranha, com sinais de embriaguez, fui à prateleira e certifiquei-me do erro na dispensação. Peguei meu carro e fui até à residência da menina. Lá pude constatar

que a criança havia ingerido 10 ml da solução e realmente estava sob o efeito do álcool. Expliquei à mãe o meu erro e ofereci levar a criança ao hospital. Por minha sorte a mãe ficou tranquila com minha presença e, por isso, ficamos ali mesmo aguardando a melhora da criança. Tive muita sorte, pois este desfecho poderia ser outro completamente diferente. Uso muito este exemplo para reflexão do quanto é importante e do quanto é uma imensa responsabilidade a profissão de Farmacêutico.

Trabalhei na Brasinca por um ano e nesse período fui contratado pelo Hospital das Clínicas Samuel Libâneo – HCSL- para trabalhar como Farmacêutico Hospitalar em 1998. Comecei a minha história de dezenove anos da minha vida nessa instituição. Comprei a Farmácia da Brasinca e assumi a Responsabilidade Técnica da Farmácia Hospitalar, realizei diversos cursos e comecei a desenvolver a Farmácia Hospitalar de tal maneira que logo se tornou referência. Devido a isso, recebi diversas visitas de outros hospitais e de diversas universidades para verificar as normas e rotinas, para servir de estudos e estágios. A farmácia hospitalar do HCSL tornou-se referência de qualidade.

Em 2003, teve início o curso de Farmácia da UNIVÁS e andando pelos corredores do Hospital deparei-me com um grande mestre que havia sido meu professor em Bragança e que seria o coordenador do curso de Farmácia, Professor Pythagoras Olivotti. Conversamos por algum tempo e como já possuía uma experiência como professor, pois ministrava aulas no curso técnico do Colégio Objetivo, recebi o convite para fazer parte do corpo docente da UNIVÁS. A partir dessa oportunidade comecei a atuar como professor universitário, uma experiência fantástica. Fiz pós-graduação - Latu Sensu em Farmacologia pela UFLA. Vivi novas experiências, novos sonhos e vários tropeços.

Nesse período, aconteceu a minha separação. Foi muito difícil para todos, principalmente para meu filho. Foi uma época louca da minha vida. Eu havia conhecido outra mulher e fomos morar juntos, mas tudo era estranho, não sabia o que realmente queria, estava deslumbrado e ao mesmo tempo confuso. Foi nessa turbulência que recebi uma notícia que me deixou mais uma vez estático, estava namorando e havia engravidado a minha ex-mulher.

Em 01 de agosto de 2006, às 15h, nasceu meu segundo filho, João Pedro. Mais uma vez vivenciei a descrição perfeita da palavra amor. Nasceu em um ambiente conturbado, pois continuava morando com outra mulher. Foi muito difícil para todos

nós. Este relacionamento durou apenas oito anos, foi doido, difícil. Meu filho mais velho visitava-me sempre e o João não tinha muita afinidade comigo, pois tanto que quando chegava para pegá-los, ele dizia para o Neto, “Neto, seu pai chegou.”.

Para explicar o final do meu segundo relacionamento, há uma frase boa que diz “Deus escreve certo por linhas tortas”. Reaproximei-me da minha família e acabamos por reatar o casamento, reaproximei-me dos meus filhos e o João Pedro hoje é o meu xodó; somos unha e carne, não nos desgradamos. Nossa relação hoje é deliciosa, meiga e cheia de carinho.

Nesse período conturbado, a Brasinca fechou. Fui obrigado a vender a Farmácia, ou melhor, suas partes, tendo um prejuízo grande. Embora estivesse feliz no hospital e na faculdade, aconteceu também a perda do cargo de coordenador da Farmácia Hospitalar - FH. Até hoje não sei, ao certo, o motivo. Ocorreu em uma troca de diretores administrativos e o que havia entrado, em aproximadamente quatro meses, no retorno de minhas férias, chamou-me à sua sala e, sem me deixar argumentar, comunicou meu desligamento da chefia da Farmácia. Esse episódio me lançou um balde de água fria: em 10 minutos havia desabado uma conquista de catorze anos, tempo em que dediquei minha vida na FH.

Lembro que o diretor Administrativo ficou no cargo apenas oito meses e foi demitido por incompetência. O senhor Mário Terra havia prejudicado minha carreira, minha história e ficou tão pouco tempo, mais talvez isso tivesse de ocorrer. Passei por um período de humilhação e perseguição dentro do hospital, até que um dia fui chamado na sala da diretora administrativa, a fim de que a Sra. Jusselma pudesse comunicar-me a minha demissão. Foi mais um episódio de um balde de água fria. Assinei a carta e saí sem rumo, variando. Fui para casa, comuniquei minha esposa e meu pai. Nesse momento, veio à memória que eu era membro da CIPA e, por causa disso, tinha estabilidade por dois anos. Portanto, a instituição não poderia me mandar embora.

Fui atrás dos meus direitos, à justiça e, com um mandato do juiz, voltei acompanhado de um oficial de justiça até a sala da diretora administrativa que teve de me contratar novamente. Por causa desse incidente, fiquei quase um mês sem trabalhar, fui ressarcido, reassumi minha função, candidatei-me novamente na CIPA e dei a volta por cima, de cabeça erguida com muito trabalho e muita dedicação. Fui encaminhado para o setor de Oncologia que eu mesmo havia criado e havia conseguido o

credenciamento do serviço. Comecei a trabalhar como Farmacêutico Oncológico. Hoje sou um apaixonado pelo que faço um entusiasta, um profissional realizado. Como a Fênix, reergui-me das cinzas. Mais uma vez vejo a presença de Deus na minha vida, iluminando meu caminho.

Foram muitas realizações ao longo destes quase vinte e três anos de formado, muitas alegrias e conquistas. Consegui muitas coisas com as quais sonhava e tenho outras para realizar. No meio desta caminhada, veio-me novamente uma notícia que me deixara paralisado, a chegada de mais um filho. No dia 16 de julho de 2017, nasceu o Arthur Brasil Castro e Paiva. Novamente a materialização da palavra amor, ali nas minhas mãos; uma sensação, que já havia sentido há tanto tempo, desabrochou novamente: mágico e fascinante.

Não posso deixar de registrar alguns acontecimentos que me marcaram muito, como o transplante de fígado da minha mãe. Ela estava muito fraca, com semblante de doente terminal, até que, em um belo dia, ou melhor, uma bela noite, recebemos o chamado de Belo Horizonte comunicando a doação de um fígado compatível com o dela. Saímos ainda de madrugada rumo a BH, eu meus pais e meus irmãos. Houve problemas no carro durante a viagem, parada fora da programação, mas chegamos. Fomos direto para o hospital Felício Roxo. Lá me lembro da conversa com a psicóloga, quando meus irmãos e meu pai choravam copiosamente e eu não derramei uma lágrima sequer. Confesso que, por dentro meu coração, estava destruído. A sensação da perda de minha mãe era minha e somente minha e não conseguia externar isso. Não sei se era pelo fato de presenciar mortes no hospital. Mas quando a psicóloga me perguntara se eu não queria chorar, negativamente apenas balancei a cabeça. Naquele momento ela foi solidária comigo e disse que aquela reação era uma defesa minha.

A cirurgia da minha mãe correu muito bem, foi feito o transplante e ela já havia saído da UTI e ido para o quarto. Meus irmãos vieram embora e eu fiquei com o meu pai. De repente o inesperado aconteceu: em uma transfusão de sangue, minha mãe teve choque anafilático. Saí correndo, gritando por socorro. Quando a equipe chegou com aparelhos para reanimação e intubação, pensei comigo que ali perderia minha mãe. Meu pai não tinha forças para dizer nada, saímos do quarto e liguei para meus irmãos que tinham acabado de chegar a Pouso Alegre. Eles, na mesma hora, sem chegar em casa, voltaram para BH. Felizmente o quadro de choque havia sido revertido, minha mãe voltou para UTI e permaneceu internada por quase trinta dias. Esse período foi muito

sofrido e difícil para toda a família. Hoje minha mãe se encontra com 75 anos, transplanta há mais de 12 anos e radiando alegria e saúde. Mais uma vez a presença de Deus iluminando minha vida com este presente.

Perdi minha Vó Cida que levou consigo um pedaço do eu coração, da minha história, “da minha infância querida, das auroras vividas que os anos não trazem mais.” Perdi também minha doce Vó Menina, que sempre me dizia “vai estudar rapazinho”. Hoje, aos 45 anos, sou grato a Deus pela minha vida, pelas vitórias, pelas quedas. Toda vez que me levantei foi com mais força, mais vontade, mais determinação, pela minha família; minha esposa companheira dedicada, uma mulher sensacional; meus filhos que são a materialização da palavra amor; meus pais, exemplo de vida; meus irmãos e os amigos que estão ao meu lado nesta caminhada chamada “vida”.

Atualmente sou docente da UNIVÁS nos cursos da área de saúde, há 15 anos. Na prática de sempre querer oferecer o melhor, percebi que faltava algo em minhas aulas. Embora sempre tenha procurado trabalhar com meus alunos a experiência vivida por mim, que obtive aos longos dos anos trabalhando em diversos ramos que posso atuar dentro da minha profissão, incomodava-me quando me deparava com alunos que não obtinham as notas necessárias para serem aprovados. Gosto quando eles aprendem e se desenvolvem nas minhas disciplinas e fico frustrado quando não posso passar-lhes o que pretendia.

Muitas vezes eu, como professor, não ouvia os alunos em suas frustrações ao não atingirem as notas necessárias. As avaliações que propunha eram aqueles modelos de testes abertos e ou fechados, corrigia, observava os resultados e lançava as notas. Era somente isso que fazia, não importava a quantidade de pontos que faltava, lançava as notas, fechava o portal e as médias eram somadas e se obtinha o resultado final do semestre. Somente nesse momento analisava os resultados. Depois disso, aplicava as dependências aos alunos que não conseguiram a famosa média.

Como esse processo sempre me incomodava, resolvi buscar respaldo teórico no curso de mestrado em educação visando ampliar os meus horizontes e conhecimentos em relação à docência. Meu objetivo é e será sempre buscar um caminho de como ajudar os alunos que têm dificuldades, que não conseguem obter as notas necessárias. Durante as leituras, deparei-me com uma frase, no início do meu mestrado, que falava “Vocês entraram aqui com uma cabeça e vão sair com outra”. Hoje posso afirmar que meu horizonte se abriu e que, por causa disso, consigo fazer mais para quem mais

precisa, levando a prática da equidade dentro da sala, por meio das avaliações que também mudaram.

Nos dias de hoje, já não trabalho mais somente com testes, busco explorar outras formas de avaliação, como aulas invertidas, seminários e, o mais importante, procuro ouvir o que os alunos têm a falar e saber das suas dificuldades. Muitas vezes, nas correções das avaliações que faço em sala de aula, junto com os alunos, eles com as provas em mãos, após a correção, se encaminham até a minha mesa e me mostram algum exercício da prova que havia sido corrigido. Discutimos e se o aluno me convencer de que sabe, eu lhe dou outra nota, coisa que nunca havia pensado em fazer.

O mestrado em educação me mostrou que posso mais, que há outras formas de avaliar meus alunos, de diagnosticar as dificuldades e trabalhar mais com os que não conseguem a média. E, com as mudanças em minha prática docente, as matérias passaram a ficar mais interessantes e os alunos, mais motivados a aprender o que ensino. O mestrado em educação me estimulou a ser cada vez mais um professor “insubstituível”, mesmo sabendo que todo mundo é substituível. O que eu quero dizer aqui é que a figura do bom professor fica na memória dos seus alunos e este foi o legado que o mestrado em educação me deixou.

Atualmente, concluindo o Mestrado em Educação, exerço a função de Farmacêutico Oncológico no Hospital das Clínicas Samuel Libânio; de Farmacêutico RT da dedetizadora Líder Clean; de RT voluntário da Casa de São Rafael⁴; de professor na UNIVÁS, nos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Enfermagem; de professor no curso de pós-graduação da UNINCOR. Mais recentemente, também faço parte do Conselho Administrativo da Fundação de Ensino do Vale do Sapucaí (FUVS), mantenedora da Univás, ocupando o cargo de Vice-Presidente. Sou um homem realizado e feliz.

⁴ Casa é de apoio aos pacientes com câncer de Pouso Alegre e região.

SEÇÃO 4

GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MODALIDADES

Para compreender o atual processo avaliativo em relação à aprendizagem no ensino superior é necessário fazer um breve resgate histórico sobre a avaliação no contexto educacional. Nesta seção apresentamos alguns aspectos históricos da avaliação desde os tempos mais remotos até os dias atuais. O objetivo desta seção é evidenciar que o conceito de avaliação vem se transformando ao longo dos anos e, da mesma forma, adquiriu sentidos diferentes conforme foi sendo utilizada para atender às demandas de cada época, conforme passamos a apresentar.

4.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO

No contexto histórico da avaliação existem diversos relatos de formas diferentes de se avaliar que foram utilizadas ao longo dos anos. Pode-se considerar que o modelo atual da avaliação escolar é parte deste contexto evolutivo das formas avaliativas das diferentes fases históricas, a saber: Idade Antiga, Idade Média, Renascimento, Modernidade e Idade Contemporânea. Passamos a apresentar alguns aspectos da avaliação nesses períodos históricos.

Conforme descreve Fernandes (2009), a avaliação surge como exame. Recorrendo a alguns autores como Kellangan e Madaus (2003), Fernandes afirma que os exames parecem ter-se iniciado há cerca de 2.500 anos na China, para selecionar pessoal militar e funcionários públicos. Essa avaliação visava evitar que a seleção fosse feita com base em laços familiares dos candidatos com diferentes dignitários dos poderes instituídos. Por algum tempo, na China, o sistema de avaliação era conhecido como exame e continuou sendo utilizado para selecionar pessoas a cargos públicos.

Conforme Lima (2010), na Idade Antiga, tribos primitivas utilizavam provas e os adolescentes, somente após passarem por essas provas e serem aprovados, eram aceitos nas tribos como guerreiros ou adultos. Desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a ser considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes.

Ainda, segundo Lima (2010) citações bíblicas assim descrevem no livro dos Juízes 12:5,7:

E tomaram os gileaditas aos efraimitas os vaus do Jordão; e quando algum dos fugitivos de Efraim dizia: Deixai-me passar; então os homens de Gileade lhe perguntavam: És tu efraimita? E dizendo ele: Não; então lhe diziam: Dize, pois, Chibolete; porém ele dizia: Sibolete, porque não o podia pronunciar bem. Então pegavam dele, e o degolavam nos vaus do Jordão. Caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil.

Esta passagem mostra que somente as tribos amigas conseguiam pronunciar corretamente a palavra e quem não passasse por esse “teste” era morto. Espartanos eram colocados a duras provas de resistência.

Conforme Lima (2010), há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos. Na China, em 360 a.C, devido a este sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates submetia seus alunos a um questionário oral, método utilizado por muitos professores até os dias atuais, “o conhece-te a ti mesmo” (SÓCRATES) em que a autoavaliação é uma conjectura com a verdade. Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas.

Na Idade Média (476 d. C-1492), caracterizada pela espiritualidade, segundo Lima (2010), havia um grande apreço pelos conhecimentos das necessidades mediatas, não perceptíveis pelos sentidos, mas pela crença, pela fé. Aceitava-se quase passivamente a opinião dos mestres ou autoridades no assunto. Repetir, integralmente o que se ouvia ou lia, era a prova do saber. Mais tarde Santo Tomás de Aquino (1225-1274), combatendo o método *a priori* e o respeito exagerado à autoridade dos antigos deixou uma obra de pesquisa objetiva que causa admiração aos cientistas contemporâneos.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, quando começaram a ser formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época, devido à utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à ideia de exames, notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudos chamada “docimologia”. A docimologia clássica punha ênfase no aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e de análise de resultados. A docimologia

experimental centrava-se na avaliação como um comportamento, procurando determinar, experimentalmente, os mecanismos intervenientes na decisão avaliativa, tais como: reação dos aplicadores, reação dos submetidos aos exames, discrepâncias entre situações de exame e entre critérios de aplicadores.

Na Idade Média foram criados os graus universitários de bacharelado, licenciatura e doutorado. Após a conclusão do bacharelado havia um “exame” para conseguir licença para docência, o doutorado só era permitido aos mestres que liam publicamente e aos que defendiam teses. Nesse cenário, os doutores medievais abriram horizontes para a razão embora o Teocentrismo seja a parte marcante da época medieval. De acordo com Lima (2010), nesse período, surgiram as universidades que tinham como meta a formação de professores. Entretanto, conforme Simões (2013, p. 136), a origem das universidades se deu mesmo no final do século XI, na Itália, especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”. “A partir desse desenvolvimento, surgiram outras escolas episcopais, monásticas e particulares, nas quais se ensinava Direito, emergindo, então, a Universidade de Bolonha (1088)” (SIMÕES, 2013, p. 136).

Conforme Vasconcellos em entrevista ao site PORVIR, o período que vai do século XI, quando ocorre a retomada das cidades e surgem as universidades, até o século 16, existia uma organização da escola elementar muito ligada à universidade. Assim, era possível ir da gramática ao doutorado sem nunca repetir de ano. Para o autor, existia um ciclo inicial, para dominar os instrumentos da leitura; depois vinha o ciclo intermediário, das artes liberais, para formar o homem livre em contraponto ao homem manual. E o terceiro ciclo dava conta da teologia, medicina e direito, as áreas nas quais era possível se tornar mestre ou doutor.

Nesse período, conforme o autor, já existia “exame” e o aluno até podia ser reprovado, mas não repetia. Em determinado momento, o aluno e o professor marcavam o exame e, se o estudante fosse reprovado, continuava frequentando as aulas até que ele e o orientador considerassem que era possível fazer a prova de novo. Mas não tinha um programa fixo, não tinha uma seriação.

No século XIV (1300-1600), nasce na Itália o Renascentismo que se difundiu por toda a Europa, durante os séculos XV e XVI. Segundo Lima (2010), o Renascimento trás como destaque o surgimento do Humanismo em duas vertentes: o Humanismo cristão e o Humanismo pagão. No humanismo cristão as avaliações

psicológicas visavam atender as diferenças individuais dos alunos a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões. De acordo com o autor, o Humanismo pagão acendia a individualidade humana, valorizava o eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais, esta vertente humanística vinha mais tarde no modernismo imprimir seu caráter naturalista.

A originalidade da renascença reside nesta nova postura do homem perante a natureza, onde os fenômenos que aconteciam passaram a ser estudados e pesquisados, dando origem à ciência moderna. Dentre os educadores desta época destaca-se Vitorino de Feltre educador Italiano que dizia: "Quero ensinar os alunos a pensar e não a disparatar". Segundo Feltre (apud LIMA, 2010) a avaliação era feita através da leitura pelo aluno, em voz alta, exigindo linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado para considerar o aluno apto ou não, se era moralista e defensor das boas maneiras.

Lima (2010) relata que nos tempos modernos com a tomada de Constantinopla pelos Turcos, os sábios Bizantinos se refugiaram na Itália e levaram consigo as obras dos escritores da Antiguidade o que despertou interesse no estudo das línguas antigas. Formaram-se a partir daí as nacionalidades, surgindo as obras primas das línguas modernas, embora o destaque dessa época fosse a criação da imprensa. Também se multiplicaram os livros, criaram-se bibliotecas e facilitou-se o acesso a praticamente todos que se interessavam.

Recorrendo a René Descarte, Lima (2010) apresenta alguns aspectos da pedagogia da época que contribuía para tirar inferências sobre como os professores avaliavam o aproveitamento do aluno, a saber:

1- nada se admite como verdadeiro se não se conhece evidentemente como tal. É a regra da evidencia. 2- dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas se puder e for exigido para sua melhor resolução. É o princípio da análise. 3- levar os pensamentos em ordem começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos para subir, pouco a pouco, como por degraus, aos conhecimentos, mais complexos. É a regra assíntese. 4- Fazer em toda a parte enumerações tão completas e inspeções tão gerais que esteja certo de nada omitir. É a regra da verificação.

Essas quatro regras eram utilizadas para avaliação naquela época e são ainda utilizadas nos dias de hoje por diversos professores conforme Lima (2010). Ainda de acordo com o autor, as escolas religiosas, tanto as Católicas quanto as Protestantes,

faziam arguições nos exames orais e, em 1702, na Inglaterra, mais precisamente em Cambridge, foi realizado o primeiro exame escrito.

Conforme Vasconcellos, no século XV, surge a seriação com as escolas dos irmãos de comunidades religiosas, nos Países Baixos. Eram escolas com até 2.500 alunos e a seriação era feita para organizá-las, por meio de exames. De acordo com autor, já no século XVI, juntam-se as duas coisas: o exame e a seriação, modelo idêntico ao atual: da aprovação ou reprovação no exame dependerá a série que o aluno poderá cursar. A partir daí, acontece a repetência, sobretudo do 1º ao 5º ano, como frisa o autor.

Entretanto, sobre a avaliação na contemporaneidade, Carminatti e Borges (2012) defendem que, antes de abordar a avaliação na Idade Contemporânea, é preciso explicitar o entendimento sobre a que se refere o termo “contemporâneo”. As autoras recorrem aos escritos de Agamben (2009, p. 58-59) sobre a contemporaneidade, em que afirma:

O verdadeiro contemporâneo é aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, [...] através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo.

Essa colocação nos mostra que a contemporaneidade não é apenas o que vivemos no nosso tempo e, sim, compreender como chegamos até aqui e o que queremos para as próximas gerações. Carminatti e Borges (2012, p. 164) apresentam as definições de Agamben (2009, p. 72) sobre a contemporaneidade, lembrando que:

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de citá-la segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.

Uma vez exposto o sentido de contemporaneidade, cabe trazer como passou a se apresentar os processos de avaliação nesse período. Segundo Lima (2010), foi na Idade Contemporânea, compreendida entre o fim do século XVII ao século XX, que surge a necessidade de se construir um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação

da criança passa ao domínio exclusivo e absorvente do Estado. Ainda conforme Lima (2010):

Há forte reação contra o ensino humanista tradicional, dando relevo predominante nos planos educativos às ciências naturais, às línguas modernas e aos trabalhos manuais. Surge laicismo e uma forte influência das ideias materialistas e anticlericais do racionalismo, do Enciclopedismo e do Naturalismo. Nos fins do século XVII houve uma forte reação contra o ensino vigente. Nos séculos XIX e XX predominaram as seguintes correntes pedagógicas: o individualismo, o socialismo, o nacionalismo e pragmatismo.

No entendimento do autor, ainda hoje essas correntes são encontradas dando fundamentos a um grande número de teorias educacionais ao longo dos anos. A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, quando começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época devido a utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à ideia de exames, notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudos chamada docimologia. Foi a partir do início do século XX que passaram a predominar as tendências pedagógicas que colocaram em primeiro plano o problema técnico da educação.

Segundo Abramowicz (1996), no final do século XIX até parte do século XX destaca-se o uso da psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar começando o aluno a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações. Para a autora, o termo "avaliação educacional" foi proposto primeiramente por Tyler, em 1934, na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos por meio de avaliação.

Enquanto, nos Estados Unidos, já surgiam novas abordagens sobre a avaliação educacional, como uma reação à noção de avaliação como sinônimo de medida e valorizada, especialmente por suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados (STUFFLEBEAM, 1971), no Brasil, ainda se seguia a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler, sem maiores críticas.

Ao longo do século XX, a tecnologia educacional foi se firmando como uma maneira nova de pensar a educação, de fazer frente aos problemas educacionais e avaliar a aprendizagem. Com o passar dos anos, a avaliação passou a ser obrigatória a todos os programas sociais e educativos dos EUA. Foi dessa maneira que a avaliação passou a fazer parte de outras áreas como filosofia, sociologia, economia e administração, ocorrendo a profissionalização da avaliação na década de 1960 até o início década de 1980.

Segundo Abramowicz (1996), vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação. Assim, a partir de 1980, surge um novo rumo no campo da avaliação, nos EUA e na Inglaterra, que foi se espalhando pelos demais países. Na última década do século XX, o Estado assume um caráter mais controlador e fiscalizador e ocorrem também mudanças na avaliação até chegar à conformação atual, voltada para a utilização de métodos quantitativos, colocando em discussão a real finalidade da avaliação.

Para Carminatti e Borges (2012), ao tratar da temática da avaliação da aprendizagem, é perceptível que muito já foi discutido e avançado, no entanto, entre as “luzes” e a “escuridão” de nosso tempo, ainda há o que buscar, explicitar, numa tentativa de abrir espaços para a discussão entre os envolvidos e comprometidos com a educação, pois a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino, de modo abrangente, a avaliação faz parte da atividade humana.

Segundo a autora, ao falar em avaliação, logo se remete à educação ou à escola. “Além disso, esse termo faz emergir alguns sinônimos como: abalçamento, cálculo, estimativa, ajuizamento, ponderação, valorização, mensuração, medição, dentre outros” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 165). Assim entendendo a avaliação, a autora afirma que ela se constitui em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática e, por isso, é possível falar na avaliação das diversas atividades profissionais, como de uma empresa, de um programa, de uma política.

Dessa forma cabe ainda apresentar as gerações de avaliações que deram origem a diversos modelos de avaliação conforme descrito por Fernandes (2009) ao teorizar sobre o conceito de avaliação para aprender.

4.2 GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO

Na literatura é possível identificar como os significados atribuídos à avaliação evoluíram ao longo da história, sempre adaptando as suas funções ao contexto histórico, sendo considerada por Guba e Lincoln, na década de 1980, como uma questão complexa, devido às várias mudanças que seu conceito adquiriu ao longo dos anos. Guba e Lincoln (1989), citados por Fernandes (2005) identificam quatro gerações na avaliação as quais passamos a destacar: 1) A avaliação como medida; 2) A avaliação como descrição; 3) A avaliação como juízo de valor e 4) A avaliação como negociação e construção. A essa quarta geração tem sido dada atenção nos últimos anos, conforme passamos a apresentar em seguida.

4.2.1 A primeira geração de avaliação

A primeira geração (até a década de 1930) considerava a avaliação como “medida” e inspira-se nos testes, desenvolvidos em França por Alfred Binet, destinados a medir a inteligência e as aptidões. Esta avaliação acabou por ser adotada pelos sistemas educativos no início do século XX, como sinónimo de medida. A avaliação era, portanto, uma questão fundamentalmente técnica em que através de testes bem construídos, era possível medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. Nessa geração, os conhecimentos são o único objeto de avaliação e o avaliador tem o papel técnico de elaborar testes previamente validados e de mensurar o que está sendo avaliado. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 56). Fernandes (2009, p. 2) descreve o contexto da primeira geração de avaliação identificada por Guba e Lincoln (1989):

No século XIX, com a importância atribuída a medida científica, desenvolve-se a psicometria. São determinantes os trabalhos de Francis Galton e Alfred Binet. Galton, de nacionalidade francesa, admitindo que existe uma correlação entre as capacidades sensoriais, passíveis de serem medidas, e a inteligência, constrói e aplica testes para medir diferenças individuais de aptidão mental; Binet, de nacionalidade inglesa, orienta o seu trabalho no sentido do estudo global do indivíduo e cria um teste para despistar alunos com deficiências mentais.

Fernandes (2005, p. 2) descreve o contexto da primeira geração de avaliação identificada por Guba e Lincoln (1989):

O lançamento do primeiro Sputnik, em 1957 pela União Soviética gera nos Estados Unidos da América uma onda de debates acerca dos

currículos e do modo como são desenvolvidos. Questionam-se os conteúdos programáticos e põem-se em causa os métodos de ensino.

Para Fernandes (2009), no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Edward L. Thorndike acerca dos testes educacionais teve origem a concepção da avaliação como processo de quantificação. Na educação, no entendimento do autor, revela-se a ideia de que o avaliador é um juiz e o juiz faz um juízo de valor.

4.2.2 A segunda geração de avaliação

A segunda geração (1930 a 1945) está relacionada à taxionomia dos objetivos em que o avaliador tem um papel de “descrição”, ele descreve critérios e padrões. Ao descrever critérios e padrões ele está preparando o instrumental para comparar o desempenho com os objetivos. Segundo Guba e Lincoln (1989, p. 56), Ralph Tyler é o autor mais influente dessa geração de avaliação. A medida deixou de ser sinônima de avaliação e passou a ser um dos meios ao seu serviço. A principal diferença em relação à geração anterior reside na formulação de objetivos comportamentais e na verificação da sua consecução pelos alunos. A avaliação passa a ter uma função reguladora apesar da sofisticação teórica e prática que se lhe atribui atualmente. Fernandes (2005, s/d, p. 2) descreve o contexto da primeira geração de avaliação identificada por Guba e Lincoln (1989):

Nos anos vinte do século vinte, é desenvolvido um plano de investigações dirigidas por Ralph Tyler intitulado Eight Year Study of Secondary Education em escolas secundárias americanas na pretensão de elaborar novos currículos com ênfase na relação ensino-aprendizagem. No final da década de 1930 Ralph W. Tyler considerando que a avaliação não deve ser apenas uma unidade de medida e introduz novos conceitos associados à avaliação.

Como relatado por Fernandes (2005), mais tarde Tyler, por volta da década de 1950, procurava desestabilizar a ideia de mensuração na avaliação. Sua concepção contrapunha a ideia de que avaliação é sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. No entanto, Tyler não descartava a importância da aplicação dos testes, apenas acreditava que existiam outras maneiras de se constatar as mudanças comportamentais, denominadas aprendizagem. Ele defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras de coletar evidências sobre

o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à concepção de objetivos curriculares (TYLER, 1949)

4.2.3 A terceira geração da avaliação

A terceira geração (Após 1946) passou a considerar a avaliação como “julgamento” ou “juízo de valor”. É no âmbito desta geração de avaliação que surgem ideias tais como: a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação. Nesta geração a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação, verificando se aquelas ações estão condizentes com uma determinada visão de mundo.

4.2.4 A quarta geração de avaliação

Sobre a quarta geração, Guba e Lincoln (2011), apresentam uma crítica aos três modelos anteriores, especificamente, à terceira geração, pois apresenta a avaliação enquanto julgamento, o que para eles pressupõe um tipo de autoritarismo embutido no processo de avaliação, trazendo a avaliação como um processo de negociação.

Ainda segundo Guba e Lincoln (2011), a avaliação como um processo de negociação é um movimento novo que caracteriza esse processo de transição e comunicar, negociar são elementos fundamentais nesse contexto atual, afinal todo mundo negocia, cada um tem que negociar no mundo do trabalho, com a comunidade, no espaço familiar e em todas as etapas do processo educativo. O papel do avaliador é de negociador, por meio de um processo de comunicação, que define previamente os critérios, os objetivos, as estratégias de avaliação que serão realizadas.

Guba e Lincoln encaram a quarta geração como uma geração de ruptura, a qual se caracteriza por não estabelecer parâmetros ou enquadramentos. Estes são definidos através de um processo de negociação entre aqueles que estão, de alguma forma, envolvidos na avaliação. Em simultâneo, trata-se de uma geração de avaliação de

referência construtivista, não só pela metodologia que é posta em prática, como também pela epistemologia que lhe está subjacente.

Nesse processo, o avaliador tem que envolver os diversos segmentos interessados no objeto que está sendo avaliado e no final precisa divulgar os resultados obtidos, além de disseminar os resultados para que os mesmos tenham efeito em toda a comunidade envolvida. Essa geração pressupõe uma avaliação que envolva todos os atores envolvidos no processo, principalmente o aluno que nunca participou da avaliação.

Conforme Fernandes (2005, p. 2), Guba e Lincoln (1989) propuseram uma quarta geração de avaliação, de ruptura epistemológica com as anteriores, que responderá às dificuldades detectadas nas três gerações anteriores.

Guba e Lincoln encaram a sua quarta geração como uma geração de ruptura, a qual se caracteriza por não estabelecer parâmetros ou enquadramentos. Estes são definidos através de um processo de negociação entre aqueles que estão, de alguma forma, envolvidos na avaliação. Em simultâneo, trata-se de uma geração de avaliação de referência construtivista, não só pela metodologia que é posta em prática, como também pela epistemologia que lhe está subjacente.

Com o exposto, cabe destacar a percepção de Fernandes (2005) de que o conceito de avaliação é decorrente da sua caminhada histórica e parece que os seus “fantasmas” ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações, tornando-se difícil acreditar num processo avaliativo que é mais eficaz e capaz de melhorar o processo de ensino- aprendizagem.

4.3 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino e aprendizagem deu origem à utilização de algumas modalidades de avaliação, a saber:

- a) **Diagnóstica:** utilizada no início do processo, pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.
- b) **Formativa:** utilizada no decorrer do processo, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais

objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

c) **Somativa**: utilizada no final do processo, permite determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem e tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento (HAYDT, 1995).

Conforme Fernandes (2009), as funções da avaliação mais tradicionalmente referidas por muitos autores são as funções formativa e somativa.

No caso, a tradicional avaliação psicométrica privilegia a função somativa, isto é, “a formulação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos longo de ensino e de atividades conducentes à aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 92). De acordo com o autor, trata-se de uma concepção que tende a dar mais relevância às funções de classificação, de ordenação, de seleção ou de certificação e, por isso mesmo, não dá destaque à qualidade dos processos de aprendizagem nem aos contextos em que esta se desenvolve.

Já no caso da avaliação formativa, Fernandes (2009, p. 92) descreve que ela se desenvolve durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas. Associa-se a uma concepção que se preocupa com os processos de ensino e aprendizagem, “que são analisados *in loco*, com plena integração da avaliação nesses mesmos processos; com criteriosa seleção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos com o envolvimento, tão ativo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação”. O autor ressalta que em “qualquer processo de avaliação tem de se considerar os processos e os produtos de aprendizagem”. Para o autor, “é muito importante que a avaliação ajude a motivar os alunos para aprenderem com compreensão e para lhes dar conta de seus progressos e de seus sucessos, mas também de seus insucessos e dificuldades” (FERNANDES, 2009, p. 93).

Diante de novos paradigmas em educação, o grande desafio para construir novos caminhos é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/aprendizagem, que deve contemplar o qualitativo, valorizando a essência e a totalidade do processo educativo, como explica Fernandes (2009). É preciso superar o paradigma da avaliação como aprovação ou

reprovação e da nota tendo um fim em si mesmo, distanciando-se da relação com as situações de ensino e aprendizagem.

4.4 AVALIAÇÃO NA ATUALIDADE

Segundo Luckesi (1998), os exames escolares, da forma como conhecemos hoje, foram sistematizados ao longo do século XVI e primeira metade do século XVII, mais especificamente com os jesuítas por meio do documento *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, que em bom português, significa Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus, popularmente conhecido como *Ratio Studiorum*. Esse documento formalizava o modo como deveriam ser administradas as práticas pedagógicas das escolas jesuítas e descrevia, dentre muitas instruções, como os alunos deveriam ser examinados ao final de um ano letivo vigente (prática ainda bastante comum em nossas escolas).

Na literatura visitada é consenso que a história da educação no Brasil tem início com a chegada da Companhia de Jesus em terras brasileiras, no Período Pré-Colonial (1500– 1530). Os jesuítas se preocupavam com a doutrina da fé cristã e o trabalho educativo, por compreenderem ser impossível converter os índios ao catolicismo, por estes não dominarem a leitura e a escrita. Com seu trabalho, os jesuítas edificaram escolas e instalou-se na colônia brasileira um modelo de educação seguindo suas doutrinas baseadas na *Ratio Studiorum* que perdura até os dias atuais. Eles catequizaram os índios e orientaram aos habitantes da colônia o trabalho agrícola sob os moldes europeus, o que garantiu aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

Como descreve Nagel (2009, p. 188), “Os jesuítas revelam uma capacidade de planejamento que contém, em si, a crença no homem como agente de transformação e o crédito no mundo como um universo em aberto”. Os habitantes da colônia recebiam dos jesuítas, inclusive, a promessa de prosperidade em curto prazo, sendo assim “constantemente emulado para a vida ativa, organizando possibilidades, inclusive para o futuro” (NAGEL, 2009, p. 188). Com isso, no entendimento de Nagel (2009), as preocupações dos jesuítas não eram com a formação de nobres nem de servos, mas com a formação de homens para o trabalho necessário era que se interessassem pela produção disciplinar de bens, revelando, assim, uma sintonia com um projeto burguês que se instalara naquela época.

Os jesuítas permaneceram na colônia por mais duzentos anos. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, tenta-se uma nova organização da educação, por meio das chamadas aulas régias, mas dessa vez objetivando que a escola servisse ao Estado. Não havia articulação entre essas aulas, visto que os professores não apresentavam preparo para a função e eram indicados pelo bispo, tornando-se donos vitalícios de suas aulas.

Não é intenção neste trabalho retomar a trajetória histórica da educação brasileira, mas é importante frisar que a história da educação é marcada por diferentes períodos. Nesse contexto histórico, a avaliação da aprendizagem tem sido vista como um dos grandes desafios no processo pedagógico nos diferentes níveis de ensino, havendo entre os autores uma diversidade de entendimentos a respeito do conceito de avaliação e, dessa forma, a avaliação, que é parte integrante do processo ensino e aprendizagem, também vem se dando em consonância com as concepções de educação predominantes nos respectivos momentos históricos. Ao longo dos anos e na atualidade, a avaliação foi ganhando espaço muito amplo, e também foi se aperfeiçoando e se diversificando diante de projetos e propostas pedagógicas mais modernas.

Segundo Perrenoud (1998), no paradigma atual, a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos; requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. O autor ressalta que, na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno, pois a prova é somente uma formalidade do sistema escolar.

Para Luckesi (1998), nesse documento está normatizado que, no momento das provas, os estudantes não poderão solicitar nada que necessitem (nem aos seus colegas, nem ao profissional que toma conta da turma); não deverão sentar-se em carteiras conjugadas (mas caso isso ocorresse, o professor deveria prestar muita atenção ao comportamento dos dois alunos, para que um não copiasse a resposta do outro); o tempo da prova deverá ser previamente estabelecido e não eram permitidos acréscimos de tempo.

No entendimento de Lima (2010), a história da avaliação se mistura com a nossa própria colonização, pois, a avaliação como sinônimo de provas e exames, é uma herança que data de 1599, trazida ao Brasil pelos jesuítas. Os principais estudos comparativos sobre os resultados da aprendizagem se tornaram possíveis graças à Associação Internacional para a Avaliação Educativa. Entre 1960 e 1995 foram realizados 14 estudos internacionais concentrados nos níveis de alfabetização, nas matemáticas e nas ciências. Todos são caracterizados pelo uso de instrumentos idênticos de avaliação para registrar a aprendizagem obtida nestas áreas específicas. Posteriormente são aplicados a grupos da mesma idade ou do mesmo nível escolar nos países.

No decorrer da chamada profissionalização da avaliação que ocorreu em 1965 até o início da década de 1980, como descrito por Fernandes (2005), vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação. Um novo rumo na avaliação surgiu em 1980, nos EUA e na Inglaterra. Com o neoliberalismo e a crise econômica o estado tornou-se controlador e fiscalizador. Todos esses fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual. Ainda hoje existe certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, configurando-se dessa maneira uma questão filosófica.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394, de 1996, o processo avaliativo é tratado como verificação do rendimento escolar. A lei estabelece que devam ser observados os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, em que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

Segundo Lima (2010), a Lei usa a expressão "verificação do rendimento escolar" referindo-se à avaliação da aprendizagem. Verificar, numa de suas acepções, quer dizer comprovar; rendimento pode ser entendido como eficiência. Então de acordo com a lei, cabe à escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades, ou seja, avaliar o êxito por eles alcançado no processo de ensino aprendizagem. Mas, quando se trata em comprovar esse êxito, avaliar se torna complexo.

Para o autor, avaliar não é a mesma coisa que medir, qualquer medida pode se dispor de instrumentos precisos tais como: régua balança, etc. E quanto mais preciso os instrumentos, mais exata a medida. Ao contrário disso não há instrumento preciso para a avaliação. Na avaliação escolar, não se avalia um objeto concreto observável e, sim, um processo humano contínuo. Por outro lado, para tentar contornar esse problema e evitar avaliações precipitadas, para impedir que a avaliação de um momento seja generalizada para todo o processo, deve-se proceder a uma avaliação contínua que capte o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos.

Como analisado por Fernandes (2009, p. 93), o que normalmente fazemos é avaliar amostras de desempenhos dos alunos, relativamente domínios previstos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa, porém "não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer". Atualmente os objetivos da avaliação visam tanto ao processo de aprendizagem quanto aos sucessos ou fracassos dos estudantes. Neste sentido, uma diferença fundamental em relação às provas escolares é a avaliação permanente, que se realiza com outro tipo de meios, entre os quais se inclui o conjunto de tarefas realizadas pelo estudante no decurso do ano escolar. A avaliação é, assim, realizada para obter sobre o aluno uma informação mais abrangente que a simples e pontual referência das provas.

É possível inferir, com o descrito neste trabalho, que ao longo da história, a avaliação tem função legitimadora da ideologia das sociedades de cada época. Na sociedade moderna, os bons resultados acadêmicos são vistos como indicadores das aptidões que darão ao indivíduo possibilidades de progredir e ter êxito.

No entanto, recentemente, a partir do final do século XX, estamos vivenciando uma tendência que tem questionado o processo de avaliação e os seus efeitos na vida escolar do aluno. O interesse tem se concentrado em reduzir os efeitos negativos da avaliação no sistema escolar e sua repercussão individual sobre os estudantes. Por meio do apresentado, é possível observar que a fase contemporânea busca por si uma forma ideal de avaliar, levando em consideração tudo que já foi vivido e reverenciado no processo histórico.

Na contemporaneidade, os desafios no processo de avaliação podem ser analisados como uma necessidade de encontrar uma forma justa, inteligente, criativa e eficaz de avaliação que possa ser uma ferramenta que estimule a aprender continuamente, ultrapassando a ideia tradicional de punição e simplesmente medida. Os resultados dos processos pedagógicos e do trabalho da escola e de seus profissionais, atualmente, estão colocados no centro de discussões nacionais e internacionais. Nesse sentido, justificam-se as reflexões aqui apontadas, uma vez que a compreensão de processos históricos que amparam, de alguma forma, o momento presente, faz-se necessária para incitar mudanças em busca de inovação nas práticas educativas contemporâneas.

SEÇÃO 5

ANÁLISE DOCUMENTAL E TEÓRICA: ENADE E SINAES NA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Conforme já relatado ao longo deste texto, os processos de avaliação são tratados por diversas vertentes e para atender a diversos objetivos. No caso da educação superior, nível de ensino em que se insere esta pesquisa, falar sobre avaliação da aprendizagem nos remeteu, necessariamente, à perspectiva da avaliação de desempenho a qual, de forma ampla e massiva, é realizada pelo ENADE, conforme Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES. Conforme ato legal, o SINAES visa promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, devendo assegurar a melhoria da qualidade do ensino.

Diante do exposto, nesta seção, o objetivo é analisar a perspectiva de avaliação que é adotada pelo ENADE, ao mesmo tempo, observando as relações entre as perspectivas de avaliação do ENADE e o SINAES. Para isso, cabe explorar nos documentos legais a perspectiva conceitual e teórica que perpassa pelo conceito de “desempenho” adotado como proposta na avaliação do ensino superior via ENADE.

Nessa direção, busca-se evidenciar as aproximações entre os sentidos de avaliação de desempenho, o qual se apresenta, nos atos legais, vinculado ao sentido de competências, e avaliação de aprendizagem. Significariam as duas expressões “desempenho” e “aprendizagem” a mesma coisa quando se trata de desenvolvimento de competências no ensino superior? Que relações os aproximam ou os distanciam?

Para fazer essa discussão toma-se como amparo teórico a Lei nº 10.861/2004, a LDB nº 9394/1996 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino médio com foco no conceito de “desempenho” do estudante, tendo em vista a formação de “competências” com o objetivo da formação conforme os documentos legais analisados. Dessa forma, o trabalho de análise aqui apresentado se baseia na pesquisa documental, especificamente em atos legais e dados que se referem ao ENADE e ao SINAES, como instrumentos de avaliação que buscam a melhoria da qualidade da educação superior e da formação profissional, conforme segue.

5.1 DOCUMENTOS LEGAIS ANALISADOS

A concepção pedagógica de desempenho na avaliação do estudante é tratada, neste trabalho, com base em documentos legais que regulamentam e orientam a educação nacional, a saber: a LDB nº 9394/1996; Lei nº 10.861/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais; Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Plano Nacional de Educação 2014-2024 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Para efeito de análise da avaliação de aprendizagem no ensino superior com foco no ENADE, esses atos legais foram tomados como objetos de pesquisa.

Por meio da análise documental empreendida neste trabalho, foi observada nesses atos legais uma proposta de mudança na forma e na estrutura da educação nacional, da educação infantil ao ensino superior, desde a publicação da LDB nº 9394/1996. Nesse contexto, inclui-se também os propósitos da avaliação e as formas de avaliar. Atualmente a política de avaliação da educação extrapola os parâmetros estritamente pedagógicos, elas funcionam como indicadores de políticas educacionais e são realizadas tanto por órgãos externos à escola (em larga escala) como pelos profissionais da educação e/ou a própria instituição escolar.

Historicamente constituído por acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, ao longo de sua história, o Brasil naturalizou também desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. Com a publicação da LDB, nº 9 394/1996, não apenas abre-se espaços para mudanças na história da educação nacional, mas também convoca os sistemas e redes de ensino a construir currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais para atender às novas demandas da sociedade, sem desconsiderar a natureza política do país de Estado Federativo, conforme Constituição Federal de 1988, que concede autonomia aos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal).

A proposta de ensino para o desenvolvimento de competências na lei maior da educação (LDB nº 9394/1996) traz explícito um novo enfoque para a educação nacional

a qual deve perseguir a formação voltada para o desenvolvimento de não apenas de saberes, mas também de atitudes e habilidades. Como conceitua Perrenoud (1998, p. 30): "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Isso vale tanto para a educação básica como para os cursos de nível superior. No caso, ao ensino superior, cabe a tarefa de desenvolver competências profissionais necessárias aos egressos para atender às demandas do mercado, tanto no que se refere ao desenvolvimento científico, como às funções técnicas do mundo produtivo. Daí adota-se a concepção pedagógica voltada para o ensino por competências, com foco nos resultados da aprendizagem. O Ministério da Educação, ao publicar as Orientações Curriculares para a Educação Básica (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), privilegiou a proposta com enfoque na formação das competências.

Essas transformações nas propostas de educação devem ser interpretadas no contexto da sociedade em geral, pois certas competências, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, que são exigidos do ser humano para sua inserção no meio, seja na escola ou no mundo do trabalho, estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Conforme Perrenoud (1998, p. 12).

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.

Cabe ressaltar que, no inciso quarto da do Art. 9º, a LDB assegura que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme a referida lei, essas competências, uma vez definidas, deverão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Nessa proposição, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil, conforme documento da BNCC para o ensino médio. O primeiro, já foi antecipado pela Constituição ao estabelecer a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e

diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo que norteia BNCC, ao estabelecer o que deve ser ensinado. No documento da BNCC observa-se que essas são duas noções fundantes (BRASIL, 2017) e estão em coerência com as proposições legais da LDB nº 9394/1996.

5.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Segundo Ropé e Tanguy (1997), a discussão sobre o ensino por competências tem sua ênfase na formação profissional e surgiu nas décadas de 1960 e 1970, dependendo de cada país. No entendimento das autoras, desde o início, a noção de competências esteve associada à ideia de formação, mas uma primeira interpretação para as competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer que tende a substituir a noção de saberes na educação geral. Com base nos autores, a ideia de desempenho estaria ligada à noção de qualificação na formação profissional, embora não sejam sinônimos, o que também estará se remetendo ao desenvolvimento de “competências”, como passamos a tratar a partir dos documentos legais.

5.2.1 LDB nº 9394 de 1996

No que se refere à Educação Básica, no art. 24 da LDB, inciso V rege que “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios” que se encontram no recorte 1:

Recorte 1:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;*

Observa-se que o termo “desempenho” refere-se aos conhecimentos que são obtidos pelos alunos da Educação Básica, de forma gradativa e cumulativa, ao longo do período escolar. Ao analisar os documentos que regulamentam a educação nacional, tomados como objetos de referência neste trabalho, observa-se que existe uma tendência

de mudança da educação do ser humano, desde a educação infantil, que passa a se direcionar para o mundo do trabalho e a adotar certa flexibilização na sua organização curricular e, conseqüente, na forma de avaliação. O atual modelo de avaliação passou a privilegiar o conceito de desempenho, mas com foco no aspecto qualitativo se sobrepondo ao quantitativo, tendo em vista o desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso pode ser evidenciado no Art. 2º da LDB em vigência, ilustrado nos recortes a seguir.

Recorte 2:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Recorte 3:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Recorte 4:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;*

Recortes 5:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No que se refere especificamente à avaliação do Ensino Médio, a LDB rege que:

Recorte 6:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Diante do que se encontra previsto no recorte 6 da LDB, optamos por acrescentar o documento da BNCC no conjunto dos documentos em análise, apenas como aporte teórico ao conceito de “competência” e “desempenho” no sentido de aprofundar a análise proposta neste trabalho. Dessa forma, fez-se também necessário recorrer ao documento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No capítulo que se refere aos profissionais da educação, o Art. 67 reza que “ Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, conforme recorte 2:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Observa-se ainda que, no inciso IV do Art. 67, o termo “desempenho” é utilizado para se referir à avaliação de desempenho dos profissionais e indicador progressão funcional, se equiparando à titulação ou habilitação. Portanto, o termo “desempenho”, neste caso, não se refere a resultados de aprendizagem, mas à execução de uma tarefa ou atividade, o que revela a sua relação com o sentido de competência.

5.2.2 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de implantar uma base nacional comum para os currículos, conforme recorte a seguir.

Recorte 7:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Recorte 8:

Estratégia 7.1) Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

Consoante aos marcos legais, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7). Na meta 7 trata-se de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”. Ao relacionar as estratégias a serem adotadas o MEC, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, utilizou o termo “desempenho”, dos alunos, evidenciando uma perspectiva mais ampla para o constructo “aprendizagem”, conforme ilustra o recorte seguinte:

Recorte 9:

Estratégia 7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

No Art. 11 do documento do PNE (2014-2024) o MEC declara que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica será a fonte de informação para o monitoramento da qualidade da educação básica e mecanismo de orientação das políticas públicas desse nível de ensino. Evidencia-se a avaliação referindo-se ao

desempenho dos estudantes, como instrumento de gestão de políticas públicas, como se observa no recorte seguinte.

Recorte 10

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

[...]

No caso do ensino superior, o PNE apresenta metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação, pela via do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Observar recorte 11:

Recorte 11

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Recorte 12: Estratégias:

3.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 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 ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão

Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

5.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde a publicação da LDB em vigência (1996), encontra-se estabelecido que “A União estabelecerá os ‘padrões de desempenho esperados’ para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”. Observa-se que o termo “desempenho” refere-se à performance esperada, a atuação desejada, que podem ser entendidos como “padrões de desempenho”.

Analisando as proposições legais do Exame Nacional do Ensino Médio, identifica-se que os padrões de desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses chamados “**padrões**” podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. Como o Enem não é foco deste estudo, não foi procedida uma análise mais detalhada sobre esses quatro níveis avaliados no ensino médio.

Interessa a este estudo a Base Nacional Curricular Comum, que foi definida e publicada somente no ano 2017, passados vinte anos da publicação da LDB. Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar concomitantemente duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação – “competências” e “habilidades”, ambas com sentido vinculado ao desempenho do estudante conforme recortes seguintes:

Recorte 13:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento.

[...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica ao longo dos anos; são os objetivos de aprendizagem, mas voltados para ações que possam ser mensuráveis por meio da avaliação de desempenho acadêmico do estudante. Com esse propósito passou a ser adotado um novo modelo das provas do ENEM e também do ENADE, no caso do ensino superior, que também tem seu foco no desenvolvimento de “competências” e “habilidades” orientadas pelas chamadas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, propostas pelo MEC.

Buscando amparo no conceito de competências de Perrenoud (1998), observa-se que isso inclui tanto os saberes desenvolvidos ao longo do curso quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los na solução das diversas situações da vida.

Esse mesmo foco no conceito de competência foi utilizado no documento da BNCC, publicado em 2018 como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas (incluindo as complexas) da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como será apresentado mais adiante neste texto. Talvez devido a essa complexidade dos propósitos da educação no nível médio, a BNCC tenha se arrastado por aproximadamente quatro anos de discussão nacional.

Somente em 2018, pelo Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, P. 146, o Brasil tornou público o documento de caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC assume o compromisso de procurar assegurar aos cidadãos brasileiros os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No documento da BNCC considerou-se o conceito de “competência” como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas (incluindo as complexas) da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Conforme documento da BNCC,

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000 (BRASIL, 2017, p. 13)

Considerando o conceito de competência que ampara a proposta pedagógica da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC), observa-se que o objetivo da BNCC vai ao encontro do que foi estabelecido no Art. 36 da LDB nº 9394/1996:

Recorte 14:

[...] o currículo do ensino médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Dessa forma, de acordo com o próprio texto de apresentação, a BNCC é o documento legal que determina os direitos de aprendizagem de todo aluno cursando a Educação Básica no Brasil. De acordo com o referido documento, as “Competências Gerais” operam como um “fio condutor” da formação e devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica.

Dessa forma, a perspectiva teórica da aprendizagem por competências permeia cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais especificados no documento da BNCC.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)

Isso significa que competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela BNCC. Nesse sentido, o documento procura frisar que as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular se relacionam entre si e se desdobram em expectativas de aprendizagem dentro dos campos de experiência, no caso da Educação Infantil, e das competências e habilidades a serem trabalhadas por cada área do conhecimento, no caso do Ensino Fundamental e Médio.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC/BRASIL, 2017, p. 27).

Na análise empreendida neste trabalho compreende-se que as competências gerais da BNCC, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por se relacionarem entre si, também se estendem ao ensino superior, considerando a educação do ser humano um processo gradativo e contínuo. Portanto, em todos os níveis de ensino, todas as competências indicam o que deve ser aprendido pelos estudantes, do mesmo modo que especificam com que finalidade determinada competência deverá ser desenvolvida, elucidando a sua importância.

5.3 FORMAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS

A expansão do ensino superior no Brasil e as novas demandas do mercado de trabalho exercem considerável pressão sobre a formação de profissionais e isso se encontra materializado nas diretrizes curriculares nacionais e nos demais atos legais que regulamentam a educação superior, inclusive nas políticas de avaliação, conforme é apresentado a seguir.

5.3.1 Avaliação como monitoramento da formação profissional

No cenário de um novo mundo produtivo e econômico, o mercado de trabalho passou a exigir um profissional capaz de lidar com uma realidade - local e global, com

serviços cada vez mais especializados em que prevalece o uso de tecnologias, sendo também a remuneração variável e meritocrática. Nesse cenário, ao longo das últimas décadas, houve um aumento crescente do número de desempregados e, muitos passaram a trabalhar como autônomos, exigindo, cada vez mais, uma maior qualificação profissional, o que refletiu diretamente no setor educacional no que se refere à preparação de profissionais para o mundo produtivo, o que já foi reconhecido nas políticas de educação no documento da nova LDB nº 9394, publicada em 1996.

Com base na LDB, cabe ressaltar que, entre as finalidades da educação superior, predomina a formação para o mercado de trabalho e, por isso, os educadores devem reconhecer a força dessas tendências e reconhecer as suas implicações na formulação e limitações de políticas e práticas para a educação superior.

Considerando as finalidades da educação superior nas diretrizes da educação, já apresentadas neste texto, é preciso não desvincular a avaliação educacional das mesmas e nem as finalidades das instituições de ensino superior, tendo em vista os vínculos de ambas com o mercado de trabalho, em coerência com a tendência global que vem exigindo reformas e uma reconfiguração do ensino superior. Todavia, também, é preciso levar em conta que o processo de educação do ser humano é contínuo e, por isso, está atrelado à educação básica, ou seja, uma sólida formação desde a base.

Pelo cenário atual das pesquisas em avaliação no ensino superior, fica clara a necessidade de empreender pesquisas e mobilizar conhecimentos sobre o tema avaliação, considerando a sua integração no processo educativo, uma vez que uma avaliação aplicada de forma equivocada aos estudantes de graduação pode atingir a sua formação e, conseqüentemente, a sua atuação no mundo do trabalho. No entanto, o que se observa, normalmente, é que ainda não existe consenso quanto a uma política de avaliação da aprendizagem no nível superior, e a sua prática ao longo do curso continua em modelos tradicionais em que predomina o sentido de avaliar como medir e para aprovar ou reprovar.

Observou-se na literatura visitada que, nos últimos anos, essa realidade vem sendo alterada, com diversas práticas de metodologias ativas, mudando gradativamente o cenário das salas de aula e das avaliações, com o apoio das tecnologias. O ENADE, como avaliação ao final do curso (atualmente) que adota o modelo de avaliação por competências, tem contribuído para essas mudanças. No ensino superior a avaliação da aprendizagem vem sendo feita desde a institucionalização do ENADE com foco no

desempenho do estudante e atrelado ao conceito de competência, que envolve o saber fazer além de atitudes e habilidades, conforme teorizado pelos autores utilizados como amparo teórico, dentre eles Perrenoud (1998). Até mesmo na Educação Básica, a teoria das competências vem fundamentando o ENEM e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O conceito de competência marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser identificado no texto da LDB, nº 9394, em vigor, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos Artigos 32 e 35 da referida lei. Desde as décadas finais do século XX e, ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, como descrito no próprio documento da BNCC. E esse também tem sido o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

5.3.2 Complexidade e abrangência da avaliação na educação superior

De início, cabe repetir que o SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, tem por finalidade “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). Em seu artigo 1º, o documento da Lei nº 10.861/2004 define as finalidades do Sinaes:

[...] 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, 2004, art. 1º).

Desmembrando o conteúdo deste texto, observa-se a complexidade e a abrangência do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, tendo como meta direcionadora a melhoria da qualidade da educação superior, como segue:

- [...] orientação da expansão da sua oferta;
- [...] aumento permanente da sua eficácia institucional;
- [...] efetividade acadêmica e social;
- [...] promoção do aprofundamento dos compromissos;
- [...] 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, 2004).

De acordo com sua estruturação, o SINAES considera para a avaliação aspectos que estão em torno de três componentes considerados como principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes e quanto aos aspectos que são avaliados em torno desses eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (INEP, 2011).

O Sinaes trata-se de uma estrutura que possui como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). Para cumprir com suas finalidades, o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares, sendo: a autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de formação e cadastro, todos com a finalidade de traçar um cenário da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no país (INEP, 2011).

De início, é importante ressaltar que, no Brasil, já são três décadas de prática de avaliação da educação superior. Entre reformulações e ajustes, os programas avaliativos foram sendo reestruturados ao longo dos anos (especificamente desde o Provão – 1983) e, a partir de proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), foi implantado, no ano de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes é formado por três componentes principais: a) a avaliação das instituições; b) avaliação dos cursos; c) avaliação do desempenho dos estudantes. Com um planejamento detalhado, o Sinaes, por meio de um conjunto diversificado de instrumentos, procura monitorar o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos relacionados à sustentabilidade da instituição, inclusive a financeira.

Esse processo de avaliação deve ser visto a partir de um conjunto de indicadores de qualidade que atuem de forma integrada, além de instituir um caráter público quanto aos procedimentos adotados e seus resultados, considerando a participação do corpo docente, discente, técnico administrativo da IES, sociedade civil por meio de seus representantes e, por fim, estabelecer a continuidade do processo avaliativo. Com a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a avaliação tornou-se, no Brasil, uma política de Estado.

Os resultados do ENADE, aliados às respostas do questionário do estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), normatizados pela portaria número 40 de 2007, republicada em 2010 e revogada em 2017.

Esses indicadores, com caráter avaliativo, mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizado tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade (BRASIL/MEC, 2011) no que se refere aos serviços educacionais prestados e à sua função social e política.

Entretanto, esse processo tem sido elogiado por tornar possível acompanhar o andamento do aprendizado dos estudantes universitários no país e fornecer indicadores e insumos para uma visão geral sobre a qualidade e o aproveitamento do ensino superior brasileiro, mas também recebe diversas críticas, como as apresentadas por Almeida Júnior (2002). Para o autor, a inserção da avaliação no contexto das políticas sociais e de educação, a partir das mudanças de um Estado interventor para um Estado avaliador, tratou-se de um reordenamento ocorrido com a descentralização do Estado e a busca de eficiência e qualidade e que no Brasil destacou-se pela implementação de programas para controle de resultados dos alunos e das instituições de ensino.

Nesse cenário, o referido autor afirma que a avaliação passou a ser um elemento essencial na formulação e gestão de políticas no setor, estando ligada de forma íntima a formulação de políticas, em particular, às educacionais. Na análise de Catani, Dourado e Oliveira (2002), com as reformas introduzidas na educação superior brasileira na década de 1990, as políticas e a gestão da educação superior passaram a ter a atenção de pesquisadores devido ao processo de regulação sistematizado que se verificou a partir de então.

Cabe destacar que, embora o foco das pesquisas gire em torno dos mais diversos eixos temáticos, as questões sobre expansão, tanto pública quanto privada da educação superior, privatização, massificação e democratização, nesse nível de ensino, têm predominado, sendo analisadas com foco na regulação no ensino superior, sendo a política de avaliação o principal mecanismo para a regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

COMPETÊNCIA – DESEMPENHO ACADÊMICO – APRENDIZAGEM: O QUE HÁ EM COMUM?

Como analisado ao longo deste trabalho, a sistematização da política de avaliação da aprendizagem no ensino superior, atualmente, se dá por meio do SINAES, como avaliação de desempenho acadêmico. Buscando garantir o cumprimento das diretrizes curriculares e aferir a qualidade dos cursos e, conseqüentemente das IES, o MEC faz uso do SINAES, que é composto por uma série de instrumentos complementares, como autoavaliação (realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA); avaliação externa (realizada pelo MEC com visita *in loco*); avaliação de desempenho dos estudantes (realizada pelo ENADE).

O ENADE avalia o conhecimento dos alunos em relação ao desenvolvimento dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, suas habilidades e competências. Seus resultados são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições de ensino, tais como: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC). Esses índices são utilizados pelo MEC como indicadores para orientar a expansão do ensino de qualidade: instituições com bom desempenho ficam dispensadas da autorização do MEC para abertura de cursos. Dessa forma, no conjunto com outros instrumentos de avaliação, o desempenho insatisfatório dos alunos também pode desencadear processo de supervisão do MEC, em que as instituições precisam adotar medidas para sanar as deficiências apontadas nos cursos.

O MEC, responsável pela regulamentação do ensino superior no Brasil, estabelece, por meio das diretrizes curriculares, as regras de funcionamento de cada curso superior, os aspectos referentes à organização curricular e metodológica. Atualmente o ENADE é a principal ferramenta avaliativa no que se refere à aprendizagem dos estudantes, ou seja, avalia as competências desenvolvidas ao longo do curso.

Como apresentado na Lei nº 10.861/2004, o ENADE tem por objetivo verificar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e em suas habilidades e competências. Dessa forma, por meio desse

exame, o MEC consegue monitorar as IES quanto ao desenvolvimento das competências profissionais pelos discentes, em seus respectivos cursos, utilizando-se de uma avaliação orientada para este fim, que é o ENADE. Até chegar ao modelo de avaliação adotado pelo ENADE, que substituiu o Exame Nacional de Cursos (antigo Provão) por meio da Lei 10.861/2004, os programas de avaliação passaram por reformulações e, ao longo dos anos se tornaram mais exigente, inclusive a sua obrigatoriedade. Atualmente o formando que não fizer a prova do ENADE não poderá nem mesmo colar grau.

Em nossa trajetória no cenário acadêmico, temos observado que a avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem ocupado um espaço considerável nos debates acadêmicos, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de reformulações, nas diferentes instâncias das instituições de ensino, inclusive nos processos avaliativos da própria instituição. De modo sistemático, as preocupações das IES e dos próprios cursos concentra-se no ENADE e no processo de avaliação institucional.

Dessa forma, desde o início do século XXI, a avaliação tem ocupado centralidade nas discussões em torno da melhoria da qualidade de educação. Como frisa Dias Sobrinho (2003, p. 98) não há nenhum Estado moderno que não tenha “como fundamental a transformação da educação superior” e “não há reforma consistente da educação superior que não tenha em seu centro a avaliação”. No entanto, mais tarde o próprio autor também apresenta a sua crítica a esse modelo, afirmando que as reformas da educação superior são realizadas dentro de uma lógica de modernização do Estado neoliberal para privilegiar o mercado e para trazer mais eficiência e produtividade, adequando-se, dessa forma, as instituições às novas exigências desse mercado, incluindo aí o novo sistema de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Pelo cenário atual das pesquisas em avaliação no ensino superior, visitadas no decorrer da elaboração deste trabalho, fica clara a necessidade de aprofundar os conhecimentos neste tema, uma vez que uma avaliação aplicada de forma equivocada aos estudantes de graduação pode atingir a sua formação e, conseqüente, a sua atuação no mundo do trabalho. No entanto, o que se observa é que ainda não existe consenso quanto a uma política de avaliação da aprendizagem no nível superior, e a sua prática continua em modelos tradicionais em que predomina o sentido de avaliar como medir. A avaliação da aprendizagem vem sendo feita, desde a institucionalização do IDEB, do ENEM, do SINAES e do ENADE, com foco no desempenho do estudante e atrelado ao

conceito de competência, que envolve o saber fazer além de atitudes e habilidades conforme teorizado pelos autores utilizados como amparo teórico (PERRENOUD, 1998) e a BNCC. Observa-se que, até mesmo na Educação Básica, a teoria das competências vem fundamentando o ENEM e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Pode-se inferir que o conceito de competência marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser identificado no texto da LDB, nº 9394, em vigor, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos Artigos 32 e 35 da referida lei e nos demais atos legais analisados neste trabalho. Desde as décadas finais do século XX e, ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na construção de seus currículos, em consonância com as proposições da LDB em vigência.

Tradicionalmente no cenário educacional, os professores aferem o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos, tais como: observações, registros, trabalhos, atividades acadêmicas, provas etc. Mas, a avaliação, enquanto uma política institucionalizada pode ser considerada uma marca de nossa época, devido ao espaço que esta prática passou a ocupar no cenário educacional e, dessa forma, ganhou mais complexidade.

Atualmente, o ENADE e o SINAES são duas expressões que, interligadas, representam a política de avaliação da qualidade da educação no país, institucionalizadas no início do século XXI. A finalidade do Sinaes se justifica pela busca da melhoria da qualidade da educação superior, juntamente com a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, além de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior. Com isso, evidencia-se um conceito de avaliação que transcende apenas o ensino e a aprendizagem que, junto com o ENADE, formam um tripé avaliativo, o qual permite conhecer a qualidade dos cursos e das instituições de educação superior de todo o Brasil (BRASIL/MEC, 2011).

Cabe ainda ressaltar que, conforme literatura visitada ao longo da realização desta pesquisa, esse foi também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Por fim, cabe destacar que, no cenário amplo da investigação educacional, o debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior precisa ainda ser ampliado e atrair um número maior de pesquisadores, tal como constatado ao longo deste trabalho. Estudos realizados pelo autor evidenciaram que, apenas recentemente, na literatura educacional brasileira, têm surgido trabalhos que discutem esse tema no nível superior. Embora esse debate esteja concentrado particularmente nas últimas duas décadas, as análises realizadas fornecem algumas lições importantes.

No caso do ensino superior, tanto o SINAES como o ENADE são dispositivos legais que abrangem todos os aspectos relacionados ao índice de qualidade de ensino proposto pelo MEC, que norteiam a regulação da qualidade da educação superior, por meio dos instrumentos avaliativos que possibilitam uma de avaliação mais ampla. No caso, é por meio dos resultados do Enade, que são construídos os indicadores de qualidade da educação superior, utilizados pelo MEC para a regulação da qualidade, e pelas instituições de ensino para promover ações de planejamento e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, tendo em vista a melhoria da qualidade dos resultados emocionais, materializados nas competências a serem desenvolvidas ao longo do curso.

Este presente estudo não desconsidera os inúmeros questionamentos não favoráveis ao processo de avaliação realizado via SINAES, em especial via ENADE. Entretanto, no contexto governamental, como política de avaliação institucionalizada, o ENADE se firma como um dos elementos balizador importante no que se refere à qualidade e relevância dos cursos de graduação e das Instituições de Ensino Superior para os órgãos reguladores (MEC e INEP).

Reconhecemos que a utilização da nota dos alunos, transformada no conceito do Enade, é questionada por especialistas como forma adequada para medir a qualidade do ensino, uma vez que não é possível identificar uma relação linear entre desempenho dos alunos na avaliação e sua relação com a qualidade do ensino recebido. Porém, não é possível negar que tanto o ENADE como SINAES têm reforçado o comprometimento das IES na oferta de formação ampla e de qualidade. É possível perceber uma relação

implícita entre a avaliação do desempenho dos estudantes e o processo pedagógico realizado pelos cursos no sentido de haver atualmente uma preocupação mais intensa com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esta relação pode ser um possível indicador da influência positiva que a política de avaliação institucionalizada no Brasil pode exercer sobre os resultados de desempenho e na qualidade dos profissionais que ingressam no mercado.

Por fim, ressaltamos a relevância deste estudo pela significância da avaliação da aprendizagem como parte constitutiva do processo pedagógico, especialmente no ensino superior, e por ser escassa a literatura sobre o tema nesse nível de ensino, o trabalho oferece importantes elementos para novas discussões sobre o ensino e aprendizagem na educação superior, bem como é uma referência para novos estudos na área.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna veem o processo - em busca de um caminho. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando**: A avaliação da aprendizagem - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 83- 99.

ANTUNES C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **CNE**. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** - Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **LEI Nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso: 12 set. 2018.

_____. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 12 set. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base – Ensino Médio. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 at. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal Planalto. Brasília, DF, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 4. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. INEP. Análise dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de arquitetura e urbanismo, engenharia e pedagogia. V 1. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. INEP. **Avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. (org). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CÁRIA, N. P. Gestão da educação em perspectiva comparada com a administração. In: CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA; S. M. S. S.; CUNHA, N. B. (Orgs.) **Gestão educacional e avaliação**: Perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas/SP: Pontes, 2015. p.17-58.

CÁRIA, N. P.; LAMBERT-DE-ANDRADE, N. Avaliação institucional e monitoramento da qualidade da educação superior. In: CALIATTO, S. G.; OLIVEIRA,

S. M. da S. S.; CUNHA, N. de B.; JOLY, M. C. R. A. (Orgs.) **Avaliação**: diferentes processos no contexto educacional. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018. po. 245-272.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectiva da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 3, n. 52, p. 160-178, mai. ago. 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. D.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In. **Avaliação democrática** – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) – Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/> Acesso: 12 ago. 2018.

CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Avaliação**: políticas e práticas. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Ed. Papirus. São Paulo, 2002.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior, v. 15, n. 1, 2010.

DIAS, A. M. I; PORTO, B. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situação vivenciada na prática à formação de rede de saberes. In: ÁVILA, C. M. **Profissão docente na educação superior**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 55-64.

DRUCKER, P. **Pessoas e desempenhos**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens**: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Coleção Educação Hoje. Porto: Textos Editores, Lta, 2009.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul. /set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a04v22n84.pdf>> Acesso em: 25 set. 2018.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Rev.Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 - 152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>

GARCIA, J. Avaliação da aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.20, n.3, maio/ago.2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, 1989. (Trad. Livre)

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011. (Tradução no Brasil)

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KRAMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>>. Acesso em: 15 jan.2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LIBÂNEO, J. C. (1992). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, J. do R. **O Processo histórico da avaliação**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/o-processohistorico-da-avaliacao/48584/>> Acesso em: março de 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NAGEL, L. H. (2009). A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? **Revista Educação em Questão**, v. 36, n. 22, p. 181- 199, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/3972/3239>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf> . Acesso em: 7 nov. 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. F. L.; MARTINS, M. A. R.; ABDALLA, M. R. B. Políticas de avaliação universitária: o que pensam os professores sobre o ENADE. **Revista brasileira de política e administração da educação**. V.30; n. 1; p. 001-236, jan. /abr. 2014. P. 41-61 (Impressa).

SIMÕES, L. M. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17783/10148>>. Acesso: 15 mai. 2018.

SORDI, M. R. L. (2000). Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 9, p. 52-61, dezembro 2000. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/407>> Acesso em: 14 mai 2018.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**. v. 2, n. 1 (2012). Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/85>> Acesso em: 10 set. 2018.

SOUSA, C. P. de et al. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

STUFFLEBEAM, D. L. *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. **Journal of Research and Development in Education**, 5(1), 19-25, 1971(Trad. Livre).

TENÓRIO, R. M; LOPES, U. **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VEHINE, R. E. **Avaliação e regulação da educação superior**: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

UNESCO: O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação: um mecanismo de integração político-social. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2060/2029>> Acesso: 15 ago. 2018.

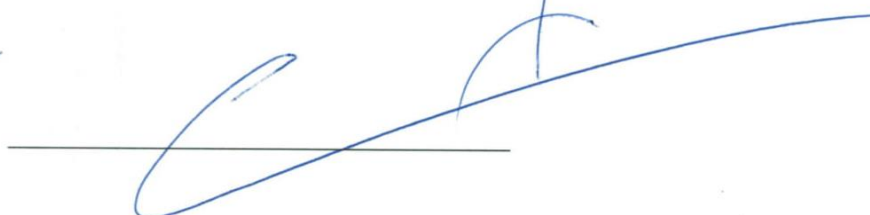
TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ENFOQUE NO CONCEITO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

Autoria: Eliéser de Castro e Paiva

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome:



Pouso Alegre, 21 de janeiro de 2019.