
JULIANA CONTTI CASTRO

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
UM OLHAR ACERCA DO ENADE PEDAGOGIA**

VITÓRIA
2020

JULIANA CONTTI CASTRO

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
UM OLHAR ACERCA DO ENADE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagens do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças

Supervisor estrangeiro: Prof. Dr. Manuel António Ferreira da Silva.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C355a Castro, Juliana Contti, 1973-
Avaliando a avaliação: : um olhar acerca do ENADE
Pedagogia / Juliana Contti Castro. - 2020.
319 f. : il.

Orientadora: Moema Lúcia Martins Rebouças.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. avaliação educativa. 2. ENADE Pedagogia. 3. exame de
desempenho. 4. estudos do discurso. I. Martins Rebouças,
Moema Lúcia. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

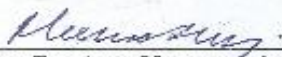
JULIANA CONTTI CASTRO

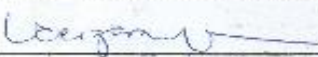
**AVALIANDO A AVALIAÇÃO: UM OLHAR ACERCA DO ENADE
PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

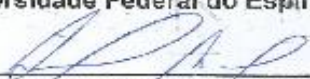
Aprovada em 03 de março de 2020.

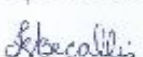
COMISSÃO EXAMINADORA


Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor Alexandre Marcelo Bueno
Faculdade Presbiteriana Mackenzie


Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 511, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefones: (27) 4009-2547 / 4009-2549 (fax) / E-mail: ppge@ufes.br

JULIANA CONTTI CASTRO

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
UM OLHAR ACERCA DO ENADE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagens do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^ª. Dr.^a. Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Prof.^ª. Dr.^a. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^ª. Dr.^a. Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^ª. Dr.^a. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Aos meus filhos Uriel e Pedro, que eles sobrevivam à “obsessão avaliativa” da contemporaneidade, pois ainda têm um longo caminho a trilhar nas sendas da busca por uma carreira.

Às professoras do Brasil, especialmente, àquelas dos recônditos mais distantes do Brasil que, na sua invisibilidade perante o poder público, encontrem no seu aluno/a a felicidade e a realização de ser uma grande professora.

E à minha mãe querida – Gerusa Contti – que tem me ajudado muito nesta vida e parte da minha realização como pessoa humana, certamente eu devo a ela.

AGRADECIMENTOS

É uma satisfação muito grande poder chegar neste momento final da pesquisa e ter a possibilidade de dizer palavras de agradecimento a todos que, diretamente ou indiretamente, cooperaram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em especial, ao seu corpo de professores. Neste sentido, não tenho palavras para agradecer tantos aprendizados, conhecimentos e boas orientações. Neste momento, é necessário destacar um especial ‘*thank you*’ para a minha orientadora, a Profa. Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças: primeiro, por ter-me ensinado e me colocado nas trilhas da semiótica discursiva e ter-me apresentado para pessoas que hoje fazem parte da minha vida acadêmica, como a Profa. Dra. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira, Diretora Geral do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS) da PUC-São Paulo; e, segundo, por ter sempre me incentivado e me mostrado o melhor caminho a percorrer na busca pelo conhecimento profundo do objeto de investigação.

Do PPGE (UFES) gostaria também de expressar minha gratidão aos professores Regina Helena S. Simões, Janete Magalhães Carvalho, da linha de pesquisa *Docência, Currículo e Processos Culturais*; aos professores Cláudia Maria Mendes Gontijo, Moema Lúcia Martins Rebouças (novamente) e Robson Loureiro da linha de pesquisa *Educação e Linguagens* e, ainda, à Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira pelos bons encontros e boas aulas que me inspiraram e inspiram a querer conhecer, a querer buscar algo mais, que ultrapasse a superficialidade das opiniões contemporâneas que borbulham no oceano de dados e mensagens da *internet*, ou seja, na busca pelo conhecimento para além do fenômeno visível, o que requer esforço e dedicação para que se possa ir além do nível aparente da realidade.

À Profa. Dra. Rosemeire dos Santos Brito que me ensinou muito quando da realização do Estágio em Docência nas disciplinas de Política e Organização da Educação Brasileira e Filosofia da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: obrigada pela aula de política e pelo exemplo de ser uma boa intelectual.

Meu sincero reconhecimento também às agências de fomento à pesquisa que, através dos recursos financeiros, proveram e suportaram todas as fases e momentos deste trabalho de investigação. Dessa maneira, gostaria de agradecer primeiro à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) pela bolsa de pesquisa e pela taxa de bancada que foram essenciais para a consecução deste estudo que ora se apresenta. Aproveito aqui para demonstrar o meu pesar quanto ao corte da taxa de bancada ocorrido ano passado (2019). Devo registrar aqui que esta verba extra muito me auxiliou na participação em eventos para apresentação de trabalhos, bem como na compra de material bibliográfico, aspectos fundamentais para o bom termo do trabalho. Parece que eu fui uma das últimas afortunadas, pois atualmente a taxa de bancada foi completamente suspensa (já havia sofrido um corte de quase 50% exatamente quando ingressei no Doutorado e, no final do Doutorado, encontro-a completamente aniquilada). É um grande pesar para todos os pesquisadores que dedicam a sua vida e a maior parte de seus dias e minutos a investigar um tema, um objeto e que precisam de suporte público para seu bom termo e efetiva realização. Nesta direção, expresso minha gratidão também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da bolsa de Doutorado-Sanduíche, realizado durante o período de janeiro de 2019 a junho de 2019.

Aproveitando o ensejo, registro aqui meus imensos agradecimentos ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Departamento de Ciências Sociais da Educação. Nesta perspectiva, meus agradecimentos se dirigem especialmente àquele que supervisionou os meus trabalhos quando de minha agradável estadia na Universidade do Minho no primeiro semestre de 2019, o Prof. Dr. Manuel António Ferreira da Silva. Agradeço-vos pelas aulas, pelos diálogos, pelas orientações bibliográficas, pela amizade sempre gentil e certa, pelos bons momentos nas terras de Braga, ao norte de Portugal. Certamente, este trabalho não seria o que se tornou se não eu não tivesse tido esta grande oportunidade de realizar parte desta pesquisa em terras longínquas. Desta forma, agradeço também em especial aos professores desse mesmo departamento, com louvor e com um abraço muito especial aos professores Licínio Carlos Viana Lima e ao Prof. Dr. Virgínio Isidro Martins Sá pelos ensinamentos, orientações, palestras e seminários de que pude desfrutar, quando de minha estadia no referido departamento e pelas discussões profundas em torno da questão da avaliação institucional. Por fim, demonstro minha grande gratidão pelo Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira,

por ter intermediado meu primeiro contato com o meu supervisor e grande amigo professor Manuel António Ferreira da Silva.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho expresso também o meu reconhecimento pelo auxílio gentil da funcionária Natália Rodrigues que esteve sempre muito solícita para suprir minhas necessidades de estrangeira pouco conhecedora dos trâmites burocráticos das universidades portuguesas.

Para o desenvolvimento teórico desta pesquisa nosso reconhecimento imprescindível deve ser dado, concomitantemente, ao Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que, na prática avaliativa de troca de textos nos ateliers (em especial o Atelier Semiótica e Educação do qual participamos), propiciou uma dinâmica bastante propícia ao desenvolvimento e aprofundamento teórico no campo da semiótica discursiva e seus conceitos fundamentais relativos à análise do discurso. Nosso reconhecimento especial àquela que é coordenadora do Grupo, a Profa. Dra. Ana Claudia Mei de Oliveira pela coordenação de nossos Colóquios anuais, sem os quais esta pesquisa perderia também em densidade teórica. Desta forma, agradeço também ao Nilthon Fernandes pelas boas horas de conversa e diálogo nos vários CPS em que estivemos juntos. E, ainda, ao Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno, pela pronta concordância em participar como membro externo deste julgamento final.

Faço aqui menção e agradecimentos eternos às professoras que, com muita dedicação e paciência na leitura dos originais, participaram de meu Exame de Qualificação II, a citar as Professoras Doutoras Regina Helena S. Simões, Eliza Bartolozzi Ferreira e Fernanda Zanetti Becalli. A elas minha mais alta estima pelas considerações feitas, certamente fundamentais para dar ao projeto inicial a feição de uma tese de Doutorado e por terem me indicado boas guias para o aperfeiçoamento do trabalho de pesquisa.

Agradeço ainda ao Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL), ao qual também pertenço e onde pude desenvolver sincronicamente outros tipos de pesquisa, como a análise da obra de Arte de Raphael Samú, *Matéria de Sonho III*. A oportunidade de realizar pesquisas no campo da Arte me fez ‘refrescar a cuca’ quando, nos caminhos da pesquisa, ao adentrarmos no estudo das políticas educativas, sobrevinham preocupações e receios com o futuro de nossas políticas educativas e avaliativas e o rumo profundamente tecnocrático que a

avaliação hegemonicamente tem percorrido desde a década de 1980. A sensação de desesperança só era preenchida quando na sensação de esgotamento em que por vezes me achava durante o desenrolar da pesquisa, me deparava com um oásis de prazer que são os objetos artísticos. Ufa! Que alívio!

Agradeço ainda à minha sobrinha Julia Furtado Contti de Castro pelas traduções de língua inglesa; registro aqui o meu muito obrigada, pois sem esta ajuda não teria conseguido fazer as traduções a tempo hábil de apresentar ao público. Neste sentido, parablenzo-a publicamente pelo ingresso na carreira de Engenharia Aeronáutica pelo Sisu 2020 na Universidade de São Paulo e a sua incessante busca e estudo de Língua Inglesa - já que teve que se esmerar para pleitear uma vaga na *New York University*, sede dos Emirados Árabes, ainda aguardando o parecer dos reitores sobre o seu pedido de ingresso. Torcendo aqui pela sua vitória.

Demonstro gratidão também à minha irmã, Aline Contti Castro, Coordenadora do Curso de Graduação em Relações Internacionais e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelo auxílio emocional, primeiramente, o apoio, a força e o ânimo que me deram sempre neste árduo percurso. Lembro-me de suas palavras sempre: “você não precisa inventar a roda”, “seja simples”, [...] bem que eu tentei, não sei se obtive êxito. E, ainda, pelas referências em Políticas Públicas, especialmente àquelas de caráter econômico que não tive tempo de explorar, mas que me servirão, certamente, para as próximas pesquisas.

Agradeço também ao meu irmão que, lá dos Emirados Árabes como professor de Jiu-Jitsu do exército desse país pôde conhecer, em vida, um local que valoriza professores de Educação Física. Minha gratidão pelo impulso e ânimo que sempre me deu e pelo incentivo ao ingresso no Curso de Doutorado.

Aproveito aqui também para agradecer ao meu Pai, Arlindo de Castro Filho, cuja biblioteca de semiótica, linguagem, cinema e comunicação muito me auxiliam ainda hoje nas minhas investigações, mesmo já tendo mais de 20 anos de seu passamento para o plano espiritual.

Agradeço por fim à revisora deste trabalho à Profa. Dra. Glória Maria de Pádua Moreira pela pronta ajuda na revisão dos originais e pela paciência no recebimento do pagamento devido. Peço desculpas se não posso retribuí-la com o valor que seu trabalho merece. Vou ficar agradecida pela vida toda.

Por fim, agradeço a meu querido marido Edson Alexandre Lilge Amaral pela paciência com que suportou meus nervosismos e ansiedades no transcorrer deste trabalho. A necessidade do trabalho acadêmico sempre um tanto solitário às vezes é incompreensível para aqueles que não estão nesta senda.

Agradeço ainda ao meu querido primo Ernesto Conti Neto um eterno amigo de todas as horas de dificuldades.

Por fim, realmente menciono minha última gratidão à equipe da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Espírito Santo, em especial aos funcionários Analice Gusmão Lyra, Diogo Dias Breda, Roberta Dalfior Cola e Quezia Tosta, pela ajuda e paciência com que sempre me auxiliaram nos momentos de dúvidas administrativas.

Não posso deixar de me referir à minha querida turma de Doutorado 13, cujas discussões, debates e embates nas aulas que estivemos juntos muito cooperaram para o meu crescimento como pesquisadora, professora e pessoa humana. Grande abraço aos meus queridíssimos colegas de sala.

Espero que a tese tenha ficado à altura de tantas ajudas tão especiais e enriquecedoras que pude desfrutar ao percorrer esse árduo caminho da investigação. Muito obrigada a todos!

«[...] é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame».

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982).

Por uma «[...] educação universitária que funcione como um poderoso instrumento de contra-hegemonia (como no-lo propõe Boaventura de Sousa Santos, independentemente da actual ausência de uma sólida teoria da contra-hegemonia), ou seja, de antídoto ao espectro de inutilidade e de descartabilidade que a todos ameaça de um modo particularmente violento e de consequências previsivelmente trágicas».

Manuel António Ferreira da Silva (2006).

«[...] modernizar neoliberalmente a universidade significa destruir o mais moderno dos valores conquistados pelas artes, ciências e humanidades: o trabalho autónomo ou a autonomia criadora. E significa também destruir uma das conquistas democráticas mais importantes da modernidade: a dimensão pública da pesquisa, tanto em sua realização quanto em sua distinção».

Marilena Chauí (2001)

«Se considerarmos que a qualidade da educação escolar não se consubstancia apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo, na sua *qualidade democrática*, não podemos deixar de exigir que a avaliação das escolas públicas se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e muito distintos daqueles que se têm baseado os exames externos standardizados ou padronizados».

Almerindo Janela Afonso (2001).

RESUMO

Este trabalho de tese tem como objetivo geral compreender os sentidos construídos para o perfil de formação do(da) pedagogo(a) e do(da) professor(ra) dos anos iniciais da educação básica e as concepções docentes e de ensino-aprendizagem construídas e reiteradas nos documentos/objetos elencados para este estudo. Para tanto, toma como objeto central de análise duas provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicadas aos estudantes do curso de Pedagogia no governo Lula da Silva (2003-2010). Contextualmente, esta investigação se insere na percepção de que a temática da avaliação de sistemas de ensino passa a ser peça chave das políticas públicas para a educação, não só no Brasil, mas tem sido fruto de um movimento internacional e transnacional duplamente marcado, primeiro pelas chamadas *condicionalidades* de financiamento advindas dos organismos internacionais; segundo, como consequência dos movimentos de reformas educativas ocorridas a partir da década de 1980. Esta investigação está estruturada a partir de três movimentos básicos: i. O primeiro movimento (Movimento I) tenciona conhecer e compreender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa; além de investigar os antecedentes históricos do SINAES. O segundo movimento (Movimento II) intenta investigar o conhecimento produzido sobre o ENADE no sentido de apreender o que foi produzido no Brasil sobre o tema. O terceiro movimento (Movimento III) examina o processo de construção das provas ENADE Pedagogia 2005 e 2008; e analisa discursivamente o texto das provas. Como referencial teórico utiliza autores próprios ao campo da avaliação educativa, da sociologia, da história e da filosofia da educação, bem como da teoria semiótica do texto de base greimasiana. Em termos metodológicos, utiliza o conceito de percurso gerativo do sentido e seus diferentes componentes e subcomponentes para a construção e análise dos dados, sobretudo o nível das estruturas discursivas (com ênfase para a semântica discursiva). A análise dos dados demonstra que os sentidos encontrados para o perfil de formação do pedagogo e do professor constroem-se sobre a crítica à pedagogia tradicional. Em termos de concepção de ensino-aprendizagem e modalidades organizativas do trabalho pedagógico valoradas positivamente no discurso das provas analisadas deu-se destaque ao trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares, trabalho em grupo, atividade de reescrita (didática do português), e uso de materiais concretos (didática da matemática). Afirma-se a concepção construtivista de aprendizagem. A formação do pedagogo para espaços não-escolares é colocada em segundo plano e a escola é vista como o *locus* central da educação de crianças. As didáticas privilegiadas discursivamente são aquelas relativas às áreas da matemática, da

linguagem e das ciências; com maior ênfase para as duas primeiras. Três tipos de pensamentos pedagógicos circulam no discurso analisado: uma pedagogia escolanovista; o pensamento pedagógico de Paulo Freire e da escola libertadora, embora com pouco destaque; e o pensamento do psicólogo Jean-Piaget. Também houve menção ao pensamento de Rancière e Nietzsche. No que se refere à educação infantil, considera-se a discussão redutora, já que toma como base apenas o discurso normativo-legal. Na análise do discurso das provas percebeu-se, enquanto valor fundamental do mundo escolar, os valores democráticos e a importância da participação das comunidades locais e da comunidade escolar. Acredita-se, assim, ser fundamental para os desenvolvimentos posteriores desta pesquisa a continuação desta meta-avaliação dirigida aos instrumentos de avaliação discente elaborados em outros governos, como o de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-.....).

Palavras-chave: Avaliação Educativa. Exames de Desempenho Discente. ENADE Pedagogia. Semiótica Greimasiana.

SUMMARY

This thesis work has the general objective of understanding the meanings built for the “Training profile” of the pedagogue and the teacher of the initial years of basic education and the “teaching concepts” and “teaching-learning” constructed and reiterated in documents/objects listed for this study. To this end, two tests of the National Student Performance Examination (Enade), applied to students of the Pedagogy course in Lula’s government (2003-2010), are taken as the central object of analyzes. Contextually, this investigation is inserted in the perception that the thematic of the evaluation of education systems becomes a key part of public policies for education not only in Brazil, but has been a result of an international and transnational movement doubly marked, first by the so-called “conditionalities” of financing from international organizations; second, as a consequence of educational reform movements that took place from the 1980s. This investigation has its bases on three basic movements: i. the first movement (Movement I) intends to know and understand key aspects of educational assessment history; in addition to investigating the historical background of SINAES. The second movement (Movement II) attempts to investigate the knowledge produced about ENADE in order to apprehend what was produced in Brazil on the theme. The third movement (Movement III) examines the process of building evidence ENADE Pedagogy 2005 and 2008; and analyzes the discourse of the evidence text. As a theoretical framework, it uses its authors in the field of educational assessment, sociology, history, and philosophy of education, as well as the semiotic theory of Greimasian-based text. In methodological terms, it uses the concept of the generative path of meaning and its different components and subcomponents for the construction and analysis of data, especially the level of discursive structures (with an emphasis on discursive semantics). The analysis of the data shows that the meanings constructed for the training profile of the pedagogue and the teacher are built on the criticism of traditional pedagogy. In terms of teaching-learning conception and organizational modalities of pedagogical work that were positively valued in the discourse of the analyzed tests, work with interdisciplinary pedagogical projects, group work, rewriting activity (didactic of Portuguese), and use of concrete materials was highlighted (didactics of mathematics). The constructivist conception of learning is affirmed. The training of the pedagogue for non-school spaces is a low priority and the school is seen as the central and almost unique locus in children's education. The discursively privileged didactics are those related to the areas of mathematics, language and

science; with greater emphasis on the two first. Three types of pedagogical thoughts are present in the analyzed discourse, one Escolanovista pedagogy; the pedagogical thought of Paulo Freire and the liberating school, although with little emphasis; and, at last, the psychologist Jean-Piaget's thoughts. There was also mention of the thinking of Rancière and Nietzsche. Regarding child education, the discussion is considered reductive, since it is based only on the normative-legal discourse. Thus, it is believed to be fundamental for the later developments of this research the continuation of this meta-evaluation directed to the evaluation instruments students elaborated in other governments, such as Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) and Jair Bolsonaro (2019 -).

Keywords: Educational Assessment. Student Performance Exams. ENADE Pedagogy. Greimasian semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A influência da hereditariedade no caráter do indivíduo.....	75
Figura 2 – Capa Prova ENADE Pedagogia 2005.....	177
Figura 3 – Parte superior capa da prova ENADE Pedagogia 2005.....	177
Figura 4 – Rodapé capa da prova ENADE Pedagogia 2005.....	178
Figura 5 – Capa Prova ENADE Pedagogia 2008.....	179
Figura 6 – Parte superior capa da prova ENADE Pedagogia 2008.....	180
Figura 7 – Rodapé capa da prova ENADE Pedagogia 2008.....	180
Figura 8 – Q8 EP 2005.....	194
Figura 9 – Q9 EP 2005.....	201
Figura 10 – Q16 EP 2005.....	202
Figura 11 – Trecho da Q16 EP 2005.....	205
Figura 12 – Q17 EP 2005.....	208
Figura 13 – Q18 EP 2005.....	210
Figura 14 – Trecho da Q18 EP 2005.....	211
Figura 15 – Fragmento da Q18 EP 2005.....	213
Figura 16 – Q21 EP 2005.....	215
Figura 17 – Q21 EP 2005.....	216
Figura 18 – Q23 EP 2005.....	217
Figura 19 – Q25 EP 2005.....	221
Figura 20 – Q29 EP 2005.....	223
Figura 21 – Q30 EP 2005.....	224
Figura 22 – Q9 EP 2005.....	227
Figura 23 – Q12 EP 2005.....	228
Figura 24 – Q13 EP 2005.....	229
Figura 25 – Cursos participantes por unidade da Federação do EP 2008.....	239
Figura 26 – Q16 EP 2008.....	242
Figura 27 – Q15 EP 2008.....	246
Figura 28 – Q19 EP 2008.....	246
Figura 29 – Q20 EP 2008.....	248
Figura 30 – Q21 EP 2008.....	248

Figura 31 – Q27 EP 2008.....	249
Figura 32 – Q28 EP 2008.....	249
Figura 33 – Q36 EP 2008.....	250
Figura 34 – Q13 EP 2008.....	253
Figura 35 – Q22 EP 2008.....	253
Figura 36 – Q16 EP 2008.....	259
Figura 37 – Q23 EP 2008.....	259
Figura 38 – Q24 EP 2008.....	260
Figura 39 – Q25 EP 2008.....	260
Figura 40 – Q28 EP 2008.....	261
Figura 41 – Q34 EP 2008.....	263
Figura 42 – Q18 EP 2008.....	263
Figura 43 – Q32 EP 2008.....	264
Figura 44 – Q33 EP 2008.....	264
Figura 45 – Q35 EP 2008.....	265
Figura 46 – Q36 EP 2008.....	266
Figura 47 – Q37 EP 2008.....	266
Figura 48 – Q11 EP 2008.....	268
Figura 49 – Q12 EP 2008.....	268
Figura 50 – Q14 EP 2008.....	269
Figura 51 – Q15 EP 2008.....	269
Figura 52 – Q17 EP 2008.....	271
Figura 53 – Q26 EP 2008.....	281
Figura 54 – Q30 EP 2008.....	282

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Avaliação Institucional no Brasil (1977-2010).....	123
Gráfico 2 – Produção de trabalhos sobre o ENADE (2004-2010)	146
Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos com o termo ENADE por ano (2004-2010).....	145
Tabela 2 - Trabalhos acadêmicos com o termo SINAES por ano (2004-2010).....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimentos Investigativos da Tese	51
Quadro 2 – Quadro das condições históricas de desenvolvimento das práticas de avaliação dos indivíduos segundo Barbier (1985)	68
Quadro 3 – A história da avaliação por diferentes perspectivas.....	97
Quadro 4 – Diferenças entre o SINAES original, o SINAPES e o SINAES aprovado..	136
Quadro 5 – Esquema do percurso gerativo de sentido segundo Greimas & Courtés	184
Quadro 6 – Distribuição percentual das questões EP 2005	188
Quadro 7 – Quadro temático e figurativo da Prova ENADE Pedagogia 2005.....	192
Quadro 8 – Linguagens e vozes privilegiadas na construção do texto ENADE Pedagogia 2005.....	235
Quadro 9 – Distribuição percentual das questões EP 2008.....	251
Quadro 10 – Quadro temático e figurativo da Prova ENADE Pedagogia 2008.....	273
Quadro 11 - Linguagens e vozes privilegiadas na construção do texto ENADE Pedagogia 2008.....	285
Quadro 12 – Diferenças entre o instrumento de 2005 e 2008.....	291

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DF – Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – ENADE Pedagogia

FCC – Fundação Carlos Chagas

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IGC – Índice geral de cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

PGS – Percorso Gerativo dos sentidos

PN – Portaria Normativa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TERCE – Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

UCB – Universidade Católica de Brasília

UCG – Universidade Católica de Goiás

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UEL – Universidade de Londrina

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITRI – Centro Universitário do Triângulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	24
1	INTRODUÇÃO.....	28
2	MOVIMENTO I – PELAS VEREDAS DA AVALIAÇÃO.....	54
2.1	A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO: PANORAMA HISTÓRICO E DISCUSSÃO DE CONCEPÇÕES.....	54
2.1.1	Noções iniciais e composição do texto.....	54
2.1.2	Compreendendo a história da avaliação: entre gerações, períodos e factos da avaliação.....	61
2.1.2.1	<i>As três primeiras gerações da avaliação.....</i>	<i>69</i>
2.1.2.2	<i>A quarta geração da avaliação.....</i>	<i>98</i>
2.2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	110
2.2.1	Apontamentos para a compreensão dos cenários mundial e nacional da avaliação na Educação Superior.....	110
2.3	O SINAES E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS.....	113
2.3.1	O PAIUB: as origens da proposta do SINAES.....	124
2.3.2	O ENC: A política de avaliação da Educação Superior de FHC.....	128
2.3.3	O SINAES: A política de avaliação da Educação Superior do Governo Lula.....	131
3	MOVIMENTO II – AVALIANDO AS PESQUISAS ACERCA DO ENADE.....	143
3.1	SETE ANOS DE PESQUISAS SOBRE O ENADE: IDENTIFICANDO CONSENSOS, DISSENSOS, RECORRÊNCIAS, LACUNAS E NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA.....	143
3.1.1	A produção do conhecimento sobre o ENADE em Teses e Dissertações: o que revelam os pesquisadores brasileiros?.....	148
3.1.2	Em síntese: o objeto ENADE em Teses e Dissertações.....	166
4	MOVIMENTO III - ANÁLISE DAS PROVAS.....	171
4.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROVA ENADE PEDAGOGIA.....	171

4.2	SOBRE O INSTRUMENTO ENADE PEDAGOGIA 2005: DOS PERCURSOS TEMÁTICOS E FIGURATIVOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	176
4.3	SOBRE O INSTRUMENTO ENADE PEDAGOGIA 2008: DOS PERCURSOS TEMÁTICOS E FIGURATIVOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	237
5	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	289
	REFERÊNCIAS.....	299

APRESENTAÇÃO

Acreditamos ser pertinente começar este trabalho de investigação fazendo uma reflexão, não sobre o processo de avaliação propriamente dito, o que será realizado no decorrer do texto; mas, uma reflexão no sentido de indagarmos acerca da questão da formação humana, já que o trabalho tenciona como objetivo principal a busca da compreensão dos sentidos construídos para o perfil de formação do professor e da professora brasileiros, bem como do perfil de formação do/da pedagogo/a.

Um autor pode ser chamado a comparecer nestas linhas iniciais do texto que se constrói em seguida: Theodor W. Adorno (2006). Neste sentido, mobilizaram-nos a atenção as palavras de Wolfgang Leo Maar (2006), quando na Introdução do significativo “Educação e Emancipação”, livro que nasce como o registro das palestras e entrevistas radiofônicas concedidas por Adorno¹ acerca de problemas da pedagogia prática; desta maneira menciona sobre o pensamento do autor requisitado:

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie (MAAR, 2006, p. 15).

Se, deste modo, pensarmos acerca do sentido da formação humana e, mais especificamente, no sentido da formação cultural, deparar-nos-emos com diversas vertentes e visões. No entanto, parece-nos significativo que, num mundo tomado pelo que podemos perceber como a avalanche digital, a ideia ou as ideias dos pensadores da Escola de Frankfurt sejam um importante local para se estar.

De outra maneira, pensar o sentido de uma profissão, nos remete para dois mundos concomitantes: o mundo da educação e o mundo do trabalho. Pierre Lévy (1999) no seu livro

¹ Em debate com Hellmut Becker, o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim. Essa obra é constituída de uma série de debates pedagógicos ocorridos entre 1959 e 1969 na sede da Rádio de Frankfurt.

Cibercultura, ao tratar da relação educação e cibercultura parte de uma premissa fundamental: seu argumento inicial se debruça no fato de que, para ele, toda a reflexão hoje que toma como objeto a questão do futuro dos sistemas de educação, assim como, de formação na cibercultura precisa estar fundamentada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Nesta direção, faz algumas constatações: a primeira refere-se à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e do *savoir-faire*; assim, o autor argumenta sobre o fato de que “[...] a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 1999, p. 157). Desta maneira, pensar acerca da formação humana nos introduz num mundo bastante incerto e movediço, acelerado ainda mais pelas mudanças no mundo da tecnologia digital.

Na verdade, o que se percebeu é que questionar a avaliação, também implica em questionar um modelo de formação no qual estamos acostumados a estar, viver e também ensinar. Ainda segundo Lévy (1999, p. 158) “[...] os dados do problema da educação e da formação” são radicalmente transformados pelo que o autor chama de “[...] saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva”. Nesta direção, ao avaliarmos a avaliação, ou no caso, a imagem de professor e professora desejada como ideal ou idealizável pelos modelos e simulacros inscritos no discurso da prova analisada e que modelam os projetos e currículos de inúmeras faculdades e institutos de educação pelo Brasil, pode-se ver aí o espelho daquilo que se considera o ideal da identidade profissional de uma profissão, ou um serviço, como contemporaneamente tem-se delineado a educação, pela força dos grupos empresariais da área.

O caminho percorrido na pesquisa também nos levou a indagar acerca da questão da identidade profissional. E uma identidade profissional, tal qual vemos desenhada a partir do estudo da política de avaliação do ensino superior brasileiro, vem forjada por planos e projetos de ensino e aprendizagem. Cabe destacar aqui o papel importante que ocupam as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, como importante documento da identidade profissional, assim como as provas de desempenho, nossa preocupação principal nesta pesquisa.

Foram muitas idas e vindas, na busca pelo melhor percurso da pesquisa. Muitas foram as idas à rede mundial de computadores em busca de novas referências e em busca de informações que levassem a conhecer profundamente o objeto de estudo.

Depois de muitas interrogações, pareceu-nos que o melhor caminho para a compreensão do fenômeno da avaliação institucional, sobretudo da avaliação externa realizada pelos exames de desempenho, seria buscar o desenvolvimento da história da avaliação e de como foram se dando os processos avaliativos, sobretudo aqueles ligados à vida escolar. Talvez um ledo engano, já que a história da avaliação está profundamente ligada a outros contextos que não apenas o escolar, haja vista o desenvolvimento dos testes de Quociente de Inteligência (Q.I.) no contexto americano que serviriam também para recrutamento de pessoal para ingresso na carreira militar.

Outra constatação, a busca pela história da avaliação educativa – à qual se dará ênfase neste trabalho - levou-nos pelos caminhos da história da avaliação educativa nos Estados Unidos da América.

Neste momento, tentaremos responder um pouco a algumas das interrogações feitas por uma das arguidoras durante a banca de Qualificação II e dar sugestão de solução a algumas indagações, que podem ser refeitas. Neste ponto, é preciso dizer que o trabalho não conseguiu ultrapassar aquela ideia de uma história linear, como quando se fala um pouco do desenvolvimento histórico da avaliação educativa, logo no início do trabalho. E se depara com, por exemplo, a utilização de uma epistemologia de fases e períodos que se sucedem, como defendido em Guba e Lincoln (1989) que trabalham com a abordagem denominada de gerações da avaliação, assim como Stufflebeam e Shinkfield (1993) que trazem a noção de períodos da avaliação. Dessa forma, a questão da linearidade na abordagem histórica aqui utilizada deveu-se à própria forma de abordagem epistemológica dos autores consultados. Todos os autores encontrados na literatura que explicitamente optaram por delinear uma trajetória histórica da avaliação, de certa maneira utilizaram este recurso da linearidade histórica, embora se saiba que este fator não pode explicar a complexidade do fenômeno histórico concreto. O aspecto cronológico foi um importante guia para o desenvolvimento dos textos que seguem. Esta lógica acabou perpassando tanto o capítulo que trata dos programas

ocorridos no Brasil no campo da avaliação do Ensino Superior, quanto a revisão de literatura e a análise dos dados.

Mesmo considerando o aspecto linear e cronológico como um fator importante de organização lógica do trabalho, não se pôde olvidar que a história da avaliação educativa, que se torna organizada muitas vezes para fins didáticos e explicativos, é marcada por recuos, paradoxos, avanços, contradições, haja vista a tríade PAIUB-ENC-SINAES/ENADE.

Por fim, também é importante apontar para o fato de que este estudo não conseguiu abarcar a análise profunda das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, instituídas em 2006, já que se optou, por falta de um tempo mais alargado de pesquisa, pelo aprofundamento do objeto de investigação em foco, ou seja, as provas de desempenho, embora se faça alguma menção à ligação fundamental entre diretrizes curriculares e provas de desempenho de estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A capacidade de comparar e de avaliar outros seres humanos foi a nascente da infelicidade humana [...].

Francis Fukuyama

Tests used to be just for evaluating students, but now the testing of students is used to evaluate teachers and, in fact, the entire educational system.²

Gary Gutting

A procura da «resposta correcta», que os testes de resposta múltipla exigem, não desenvolve a imaginação, a criatividade, nem a faculdade de expor ideias originais.

Maria Filomena Mónica

A temática da avaliação constitui-se em tema deveras complexo e relacionado a uma gama enorme de campos e ações humanas. Para Stufflebeam & Shinkfield (1993) a “avaliação sistemática” era conhecida antes mesmo de 1930, embora não fosse um movimento perceptível e nem, tampouco, ligado exclusivamente ao campo educativo; dessa maneira, seja na China antiga, quando do surgimento do primeiro reino dinástico, por volta de 2.000 a. C., onde se procurava avaliar indivíduos e programas com a finalidade de selecionar indivíduos para os “serviços civis”, ou mesmo em torno do século V a.C., já dentro de uma perspectiva mais “educativa”, na qual Sócrates e alguns outros “mestres” utilizaram-se de “[...] *cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica*” (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1993, p. 33), ou, mais recentemente na Inglaterra durante o século XIX, onde se dispunham de comissões reais para a avaliação dos serviços públicos; ou mesmo nos Estados Unidos de 1845, em que Horace Mann (*apud* STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1993) propôs uma avaliação baseada em testes de rendimento com o intuito de verificar se as escolas de Boston estavam desempenhando bem a tarefa da educação de seus estudantes; podemos, de certa maneira, afirmar que o campo da avaliação, em sentido *lato*, nasceu sob a chancela da seleção e classificação.

² “Os testes costumavam ser apenas para avaliar os alunos, mas agora o teste dos alunos é usado para avaliar os professores e, de fato, todo o sistema educacional”.

No campo educativo propriamente dito, bem profícua tem sido a perpetuação destas características e, sem dúvidas, a contar do que diz Gutting (2011) acima mencionado, esta ação tem compreendido não só a avaliação de alunos, mas ido além de seus contornos iniciais para se tornar uma ação relativa a todo um sistema de educação. A questão que se coloca de início é: pode a avaliação (entende-se aqui o exame) de alunos ser responsável pela avaliação de professores e até mesmo de todo um sistema educativo, incluindo aí não só questões ligadas à aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também conhecimentos e valores que não são passíveis de serem avaliados via teste?³

A se levar em conta esta reflexão inicial, esta pesquisa relaciona-se ao campo da avaliação educativa, mais especificamente a um instrumento de avaliação de desempenho discente que tem se tornado um *locus* fundamental para a avaliação do ensino superior no Brasil e um elemento indispensável da avaliação institucional (externa) das universidades e faculdades brasileiras e, sendo assim, um importante objeto de investigação científica. Importante ressaltar, a título de informação inicial, que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁴, foi instituído pela Lei n.º 10.861 (BRASIL, 2004), de 14 de abril de 2004 e surgiu como um dos eixos do tripé avaliativo determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); no entanto, a despeito do que afirma a Lei do SINAES (BRASIL, 2004) quando de seu texto original, este instrumento de avaliação de desempenho discente tem se consolidado como um dos principais eixos (senão o *principal*) da avaliação institucional do ensino superior brasileiro (SOUSA, 2009; PEREIRA, R., 2010; RANGEL, 2010; MOLCK, 2013, dentre outros), diferentemente do que tem sido afirmado no discurso do INEP e do próprio Sistema quando de sua instituição, sobretudo a partir do segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010). Klinger Sousa (2009)⁵ é bem enfático sobre esta questão ao enunciar, tanto no início, quanto nas conclusões de sua tese que

³ Faz-se referência aqui aos chamados testes americanos, cf. em M. F. Mónica. *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014, p. 124.

⁴ No Manual Enade de 2016, encontra-se o ENADE descrito da seguinte maneira: “O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004. O SINAES é composto, ainda, pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o ENADE, formam um ‘tripé’ avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil” (INEP, 2016, p. 6).

⁵ Klinger Luiz Sousa (2009, p. 9) em sua tese de Doutorado tenciona compreender o Sinaes como “[...] política pública na perspectiva de identificar o seu caráter público e inferir acerca do seu potencial em transformar o currículo das universidades [...]”.

“[...] o SINAES, tal qual fora concebido, deixou de existir. O sistema de avaliação da educação superior em curso hoje no país tem por centro o ENADE, [...]” (SOUSA, 2009, p. 9). O mesmo autor afirma ainda que “Embora no discurso a política de avaliação concretizada no SINAES dê equidade aos vários instrumentos avaliativos que a compõem, na prática, o ENADE foi-se consolidando como o instrumento por excelência a orientar as ações de regulação e supervisão” (SOUSA, 2009, p. 281).

Para a compreensão do objeto desta pesquisa faz-se útil um esclarecimento inicial acerca da grande gama de atividades às quais a avaliação educativa está ligada. Neste sentido, a avaliação educacional é concernente a diversas práticas e procedimentos e ocorre em todos os níveis do sistema educacional. Thomas Kellaghan, Daniel L. Stufflebeam e Lori A. Wintage (2003), na conhecida obra, “*International Handbook of Educational Evaluation*”, mencionam as diversas atividades às quais a avaliação educativa está relacionada, o que poderá ajudar a situar melhor o objeto de estudo desta investigação. Assim, temos: “avaliação do aluno, medição, teste, avaliação do programa, avaliação do pessoal da escola, acreditação escolar e avaliação do currículo”⁶ (KELLAGHAN; STUFFLEBEAM; WINGATE, 2003, p. 1). No que se refere aos diversos níveis do sistema em que a avaliação educacional ocorre, encontram-se, desde a avaliação do estudante feita em sala de aula pelo professor, a avaliação de escolas, de programas educacionais de estados e municípios, até as avaliações nacionais, ou mesmo, comparações internacionais feitas a partir do desempenho de discentes. E, atualmente, na pauta das agendas das políticas educacionais, até mesmo, a avaliação do desempenho de docentes.⁷ Diante deste quadro, pois, o tema da avaliação educativa afirma seu caráter múltiplo e heterogêneo, tornando-se um vasto campo para ações de investigação.

O ENADE, como objeto de estudo medular nesta pesquisa, localiza-se como um dos instrumentos de avaliação institucional das universidades brasileiras; instrumento que toma como *locus* específico a avaliação do desempenho discente. Merece destaque assinalar,

⁶ “[...] *student assessment, measurement, testing, program evaluation, school personnel evaluation, school accreditation, and curriculum evaluation*”

⁷ Como exemplo dessas políticas de avaliação docente (AD) pode-se citar no caso português, a “Avaliação de Desempenho Docente (ADD)”, instituída em 2008 e, no caso brasileiro, as políticas de bonificação instituídas no Estado de São Paulo a partir do ano 2000. Para aprofundamento do tema *cf.* Schneider, M. C. *Avaliação docente no Brasil e em Portugal: análise das políticas e dos “obstáculos políticos”*. 2014. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Orientadora: Eneida Oto Shiroma.

novamente, que a avaliação de desempenho discente vem se fortalecendo como um dos principais eixos da avaliação educativa em todos os níveis do sistema educativo, haja vista a grande ressonância que as avaliações de alunos têm causado em nível mundial. Como exemplo pode-se mencionar o *Programme for International Student Assessment (Pisa)* que tem atingido uma grande quantidade de alunos e países; segundo a *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, em 2018, foram testados mais de meio milhão de jovens na faixa etária de (quinze) 15 anos provenientes de 80 países.⁸ Na verdade esta questão torna-se bastante preocupante no campo da educação em geral e das políticas avaliativas em particular, na medida em que este dispositivo ou aparelho - dos testes gerais – tem-se estabelecido como o principal instrumento das políticas avaliativas em nível mundial. Para tanto, não é sem razão que António Nóvoa (2019) em palestra⁹ recente recorre ao americano David F. Labaree e menciona que,

No século XXI as políticas educativas estão a convergir num único objetivo: do movimento da reforma educacional global (GERM) para o seu aparelho, para o seu dispositivo de concretização, de definição política na OCDE, isto é, o programa PISA; vemos um objetivo sobressair em relação a todos os outros objetivos; a mensagem uniforme nesse século XXI é o capital humano [...] mais que qualquer outra coisa e a convergência de propósitos é forte, é consistente e é plena de significado (LABAREE, *apud* NÓVOA, 2019).¹⁰

É dentro desta perspectiva - de ênfase nos exames gerais - que a temática da avaliação de sistemas de ensino vem-se consolidando como peça chave das políticas públicas para a educação, não só no Brasil, mas, também, tem sido bastante expressiva em diversos continentes do mundo; sobretudo, quando se tem em vista o cenário das chamadas reformas de Estado, reformas administrativas, reformas da Educação Superior, realizadas por diversos

⁸ Segundo o *site* da OECD, além de conhecimentos de leitura, matemática e ciências; alguns estudantes também foram “testados” no que a organização denominou de “global competence”. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

⁹ No dia 15 de fevereiro de 2019, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Conferência (Conferências Itinerantes) organizada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) o Professor António Nóvoa ministrou a palestra cujo título foi: “Ciências da Educação, o que ainda precisamos saber?”, cujo fragmento citamos acima. A gravação da palestra citada está disponível em: <https://youtu.be/r3iAnNXqp3o>.

¹⁰ O termo GERM refere-se ao “*Global Education Reform Movement*”. Já que se trata de palestra proferida, encontramos essa fala de Nóvoa (2019) a partir dos 55’:51”. Na verdade, o argumento que Nóvoa defende é que os “economistas” tendo como referência a matriz do capital humano têm vindo a ser os grandes protagonistas e definidores das políticas educativas no mundo (NÓVOA, 2019). Disponível em: <<https://youtu.be/r3iAnNXqp3o>>. Acesso em: 5 março 2019.

países europeus¹¹ e americanos¹², como enfatizado em Barroso (2005). Basta pedir a atenção para a palavra do Ministro Zuccarelli (apud DIAS SOBRINHO, 1999b, p. 36), encarregado da Função Pública na França, em 1999¹³, para se compreender a força que a temática da avaliação de sistemas educacionais tem experimentado em diversas partes do mundo; neste sentido, o então ministro afirma que “A avaliação é um instrumento fundamental da reforma do Estado. Nenhum Estado moderno desenvolvido pode abrir mão da avaliação”. Nesta mesma direção, Dias Sobrinho (1999b) menciona que:

[...] não resta dúvida de que a avaliação vem adquirindo cada vez mais centralidade, seja como instrumento de melhoria da qualidade educativa, seja porque se tornou um mecanismo estruturante das políticas reformistas da educação que grassam por toda parte como tópico importante da agenda mais ampla da modernização da economia e do desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 1999b, p. 11).

Neste ponto, é relevante assinalar que, na verdade, a problemática da reforma e reestruturação do Estado, especialmente a partir dos anos 80¹⁴ do século XX, torna-se central no debate político de diversos países e em todos os continentes do globo terrestre (BARROSO, 2005). Para Barroso (2005) esta problemática fomentou e gerou diversas medidas políticas e legislativas que atingiram e influenciaram a administração pública de forma geral e, por

¹¹ Vale lembrar, no que se refere à educação superior europeia, o vulto dos documentos orientadores de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior a partir da constituição da Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999.

¹² Para aprofundamento ver F. L. O. COSTA: As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. Ver a Educação, v. 12, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2011. Segundo o autor, “Os princípios teóricos das reformas educativas foram expressos, na esfera legislativa, nas diversas leis e planos de educação promulgados, num período de pouco mais de uma década, entre 1980 e 1990, em vários países da América Latina” (COSTA, 2011, p. 73). Em termos concretos, temos a aprovação da Lei de Educação no Equador, em 1983; no Uruguai, em 1985; no Chile, em 1990, temos a aprovação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino; em El Salvador, também em 1990, encontramos uma Lei de Educação. Na República Dominicana, no ano de 1992, promulga-se o Plano Decenal de Educação; A Lei Federal de Educação, na Argentina, e uma Lei de Educação, no México, são aprovadas em 1993. No ano de 1994, temos na Bolívia a Lei de Reforma Educativa e, no mesmo ano, na Colômbia a Lei Geral de Educação. No Brasil, temos em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹³ Ministro Zuccarelli, citado por Dias Sobrinho (2003, p. 36).

¹⁴ Afonso (1998) ao dedicar um capítulo de sua tese à compreensão do contexto internacional, as reformas educativas e a avaliação educacional, afirma que “É pela análise das funções das reformas educativas dos anos oitenta (neste caso, daquelas que ocorreram em alguns países que se encontram em fases de desenvolvimento capitalista mais avançadas) que se confirma a centralidade da avaliação educacional nas políticas neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 1998, p. 77). Ainda segundo Afonso (1998) é pela percepção dos “traços mais expressivos” do desenvolvimento da questão da avaliação educacional nos Estados Unidos e na Inglaterra (países centrais) que se pode perceber e compreender as grandes linhas gerais que se tornaram dominantes em outros países semiperiféricos e periféricos; embora essa percepção não seja suficiente para se compreender os contextos locais e regionais específicos e as mudanças na avaliação educacional e pedagógica ocorrida em cada país.

consequente, o campo educacional. No campo educacional podem ser citados os seguintes exemplos concretos dos efeitos e ações desta reestruturação e reforma estatal, conforme menciona Barroso (2005): a descentralização, a questão da autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, a diversificação da oferta escolar (escolas diferenciadas para públicos diferenciados), a contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços, dentre outros. Ainda segundo Barroso (2005, p. 726) é dentro deste prisma que medidas políticas e administrativas são implementadas no sentido de alterarem ‘[...] os modos de regulação’¹⁵ dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas”, em diversos domínios em que a atuação do Estado era privilegiada e preferencial. Estas medidas, de acordo com Barroso (2005), podem ser justificadas e operadas a partir de quatro (4) pressupostos básicos: pressupostos técnicos, onde termos como modernização, desburocratização e eficiência assumem papel de destaque (“*new public management*”), como cita Barroso (2005, p. 726); pressupostos políticos, ancorados nos, tão em voga atualmente, ideários neoconservadores e neoliberais¹⁶; pressupostos ou imperativos de natureza filosófica e cultural, nos quais toma força o discurso da necessidade da participação local e comunitária; e, ainda, pressupostos de natureza pedagógica, em que se dá ênfase à aprendizagem centrada no aluno e no desenvolvimento de suas competências, discurso reforçado tanto por instituições formadoras

¹⁵ Merece destaque assinalar que o termo *regulação* pode ser remetido, a princípio, aos autores regulacionistas franceses, cujo nome de maior expressão é o de Michel Aglietta. Segundo Bocchi (2000, p. 27) a “Escola Francesa da Regulação (ER) tem como marco fundador a tese doutoral de Michel Aglietta defendida em 1974 e a publicação, em 1976, de *Régulation et crises du capitalisme*”. Ainda segundo Bocchi (2000) os autores regulacionistas tinham como objetivo a elaboração de um marco teórico que fosse além daqueles considerados próprios da economia neoclássica e que superasse também os modelos de análise marxista ‘reducionista ou voluntarista’, identificados com o Partido Comunista Francês, ‘as teses do Capitalismo Monopolista de Estado (CME) e este ligado às várias vertentes de inspiração trotskysta’ (BOCCHI, 2000, p. 27). O que estava na pauta, na verdade, era a necessidade de dar uma solução na denominada “estagflação” que afetou, no início da década de 1970, os chamados países capitalistas desenvolvidos. O ponto principal de discussão, com o retorno das crises econômicas capitalistas, torna-se o “caráter cíclico do capitalismo”, que parecia ter sido esquecido durante os chamados “trinta gloriosos anos de crescimento econômico norte-americano e dos outros países desenvolvidos” (BOCCHI, 2000, p. 27), após a II Guerra Mundial.

¹⁶ Entende-se aqui o que Michael W. Apple (2002) denomina de ‘novo bloco hegemônico’ que desde a década de 1980 vem determinando a direção das políticas sociais contemporâneas. Para o autor este bloco é formado por neoliberais, neoconservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários. Apple (2002) afirma que a liderança atual deste grupo se encontra nas mãos dos neoliberais de cujas políticas são vítimas milhões de pessoas que dependem, para viver com alguma dignidade, das políticas sociais de bem-estar social frontalmente atacadas pelos neoliberais; para Apple (2002) esse fato, além de ser profundamente danoso para a vida de milhões de pessoas, tem corrompido o próprio conceito de sociedade democrática.

de docentes¹⁷, como por agências diversas que atuam na sociedade, como o próprio INEP e MEC, no caso brasileiro.

Tendo em vista os preâmbulos iniciais traçados, tenciona-se, assim, analisar os exames gerais, elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e seus pares, para avaliar o curso de graduação em Pedagogia. Desta forma, busca-se compreender “os sentidos”¹⁸ construídos para o perfil de formação do(da) pedagogo(a) e do(da) professor(ra) dos anos iniciais da educação básica (educação de infância e primeiros anos do ensino fundamental) e as concepções docentes e de ensino-aprendizagem construídas e reiteradas nos documentos elencados para este estudo. Este estudo debruça-se, pois, sobre duas edições do ENADE Pedagogia, ambas aplicadas durante o governo Lula da Silva (2003-2010), a edição de 2005, localizada no primeiro mandato (2003-2006) ainda sob a influência do recém-implantado Sistema (2004) e guardando os princípios de sua formulação original; e a de 2008, edição aplicada durante o segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010) tendo como pano de fundo as profundas

¹⁷ Pôde-se observar este pressuposto recentemente a partir da fala de diversos docentes da educação superior no *Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior*, ocorrido no Instituto de Educação da Universidade do Minho, nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2019. Dessa maneira, menciona-se aqui – dentre outras afirmações que poderíamos citar – a palestra proferida pela pesquisadora e professora Maria João Loureiro, da Universidade de Aveiro, Portugal, quando abordou três desdobramentos da relação entre a avaliação e a aprendizagem – a avaliação da aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem, e a avaliação como aprendizagem. E de Therese N. Hopfenbeck, da *University of Oxford*, Inglaterra, quando proferiu a Conferência Plenária de encerramento do Congresso, intitulada “*Assessment for Learning – a missing link in Higher Education?*”, proferida no dia 8 de fevereiro de 2019.

¹⁸ O conceito de “sentido” nesse caso está ligado às opções teórico-metodológicas desta pesquisa quando da análise dos textos das questões do componente específico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade – aplicado aos estudantes de Pedagogia, a citar, uma semiótica discursiva do texto. Dessa forma, a semiótica greimasiana toma o texto como objeto de significação, e possui como preocupação o estudo dos mecanismos que o engendram e que “o constituem como um todo significativo” (MATTE; LARA, 2009). Considera-se importante destacar que “[...] a semiótica, inspirada na fenomenologia, interessa-se pelo ‘parecer do sentido’, que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam” (MATTE; LARA, 2009, p. 340). É importante ressaltar que a proposta que ora se desenvolve procura compreender o contexto onde se fortaleceu a avaliação como instância privilegiada de atuação do Estado, bem como um mecanismo estruturante das políticas públicas de educação, a partir de alguns campos teóricos, como o campo educacional, histórico, sociológico e filosófico; por outro lado, desenvolve-se a análise das questões da prova, propriamente ditas, a partir do que a semiótica discursiva francesa de origem greimasiana denomina de percurso gerativo do sentido (PGS), termo aprofundado *a posteriori* no texto da tese.

mudanças ocorridas no Sistema de Avaliação, quando da implantação, em 2008, de novos indicadores de avaliação (CPC e IGC)¹⁹.

A primeira versão a ser analisada – *Enade Pedagogia 2005* – marca então a edição inicial do exame aplicado aos estudantes de Pedagogia, constituindo-se numa nova proposta de avaliação de alunos implantada pelo SINAES, recém-promulgada em 2004, com a Lei 10.861 (BRASIL, 2004). Para Polidori (2009) o novo Sistema foi implantado como um processo bem diferenciado do que vinha sendo realizado anteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). A proposta do SINAES, tal qual foi concebida, envolvia a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes, sendo o conjunto destes pilares considerado de igual importância e complementares para a percepção e apreensão da qualidade dos cursos e instituições. Em termos de valores propagados pelo novo Sistema, identificava-se o respeito às “[...] diferenças e as especificidades de cada IES” (POLIDORI, 2009, p. 439), bem como a necessidade de que as IES passassem por um ciclo completo de avaliação. Em termos de desempenho discente, a necessidade de se avaliar ingressantes e concluintes também era um ponto fundamental do novo sistema²⁰.

¹⁹ Segundo texto da Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, “Regulamenta a aplicação do Conceito preliminar de cursos superiores (CPC), para fins dos processos de renovação e reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007”. Segundo portal do INEP, o CPC – Conceito Preliminar de Curso pode ser assim descrito: “O *Conceito Preliminar de Curso* (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)”. Cf. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-preliminar-de-curso-cpc>>. Acesso em: 10 maio 2019. O *Índice Geral de Cursos* (IGC) é descrito pelo INEP como um indicador de qualidade que avalia as instituições de ensino superior. Para chegar-se ao seu cálculo é preciso unir três fatores, assim mencionados pelo INEP: “1. média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição ponderados pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; 2. média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; 3. distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*». Cf. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 10 maio 2019.

²⁰ As características do SINAES, bem como seus pontos de destaque serão tratados em capítulo próprio, no corpo da tese; bem como, as diferenças e semelhanças entre a antiga proposta de avaliação, o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a ACO/ACE (Avaliação das Condições de Oferta; e, posteriormente, Avaliação das Condições de Ensino implantada ainda no governo FHC, como mecanismo para avaliação de cursos e instituições em

A necessidade de dar movimento ao sistema e considerar as especificidades de cada IES exigiu, então, segundo Polidori (2009), uma regulamentação suplementar por parte dos órgãos governamentais. Contudo, mudanças ocorridas no Ministério da Educação e, por consequência, nos órgãos operacionais e regulatórios como INEP e SESu, provocaram mudanças na dinâmica do Sistema recém-implantado. O estabelecimento de novos indicadores a partir de 2008, na gestão de Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação, trouxe nova feição ao Sistema, recuperando elementos do antigo Provão. Para Polidori (2009) foram estes elementos, inseridos no processo de avaliação que acabaram por prejudicar o sistema recém-implantado. Polidori (2009) afirma categoricamente que “Os novos indicadores inseridos no processo avaliativo estão ferindo, e de forma severa, o Sistema de Avaliação que tem como finalidade ser processual, formativo, emancipatório e que busca a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil” (POLIDORI, 2009, p. 439).

Diante deste fato, torna-se significativo tomar como segundo objeto de análise, o exame ENADE de Pedagogia aplicado em 2008, no bojo destas mudanças operacionais e conceituais implantadas no ainda tenro Sistema. Sendo assim, tomaremos como objetos de análise as edições do Enade Pedagogia aplicadas durante o governo Lula da Silva (2003-2010). A primeira prova, de 2005, marca o primeiro exame aplicado aos estudantes de Pedagogia; e a edição de 2008, já no segundo mandato do governo Lula da Silva que, transpassada pelas mudanças produzidas na condução da política de avaliação, mostra-se um documento importante de verificação das mudanças ou não de perspectiva no que se refere às linhas gerais orientadoras da produção de um perfil de formação²¹ docente.

complementação ao ENC/Provão) e a nova proposta do governo Lula que visava à implantação de um Sistema de Avaliação mais sistêmico, integrado e que visava o processo em sua totalidade (POLIDORI, 2009), ao menos em sua proposta original.

²¹ Essa noção é escolhida a partir de Barbier (1985) quando diferencia o “perfil profissional” do “perfil de formação”. Jean-Marie Barbier (1985) ao trabalhar sobre o “objecto e natureza das actividades de formação” e ao especificar o tópico “caracteres gerais do objecto das actividades de transformação dos indivíduos”, assim coloca a questão das diferenças de perfis: “Ao domínio da actividade profissional, por exemplo, corresponderia uma identidade profissional ou um *perfil profissional* que pode ser descrito como o subconjunto de capacidades especificamente produzidas no final das experiências profissionais (ou dos itinerários profissionais). Fala-se ainda de ‘homem no trabalho’, de ‘homem em situação profissional’ ou de ‘ser profissional’. Ao campo das actividades de formação ou das actividades escolares corresponderia um *perfil de formação* ou uma identidade escolar que pode ser descrita como o subconjunto de capacidades especificamente produzidas no final das experiências escolares ou das experiências de formação anteriores e especificamente implicadas numa situação de formação ou numa actividade de formação actual ou futura.

Faz-se importante ressaltar, ainda, que, para grande parte de autores o SINAES é defensável quando temos em conta a sua formulação inicial, como já dito de certa forma; neste sentido, a existência de uma perspectiva mais sistêmica e formativa, tendo um caráter mais horizontalizado, com a valorização da autoavaliação, dentre outros aspectos, fazem do novo sistema uma boa possibilidade de aperfeiçoamento das instituições e um ambiente propício para se cultivar a cultura da avaliação (cf. BARREYRO & ROTHEN, 2006; POLIDORI, 2009; CALDERÓN, POLTRONIERI & BORGES, 2011 e AGUIAR, 2016). Nesta direção, Ristoff (2004) e outros estudiosos das questões avaliativas defendem o SINAES, dizendo que ele representou um ganho para a educação superior, na medida em que,

O deslocamento do centro da avaliação de uma simples prova para um conjunto diversificado de instrumentos, entre eles, a avaliação institucional, a avaliação de áreas e cursos, a avaliação do desempenho discente, o censo da educação superior, a avaliação da pós-graduação pela CAPES, permite lançar diferentes olhares sobre as instituições em particular e sobre a educação superior em geral (RISTOFF, 2004, p.180).

Para Ristoff (2004) este novo sistema possibilitaria abandonar o falso dogma consubstanciado na crença comum de que o “[...] desempenho dos alunos em uma prova é igual à qualidade do curso ou, pior, igual à qualidade da instituição” (RISTOFF, 2004, p. 180). No entanto, as alterações sofridas pelo sistema com o passar dos anos, restringiram-lhe perspectivas qualitativas de avaliação e fizeram predominar aspectos quantitativos de medição de desempenho discente e de avaliação do sistema em geral (MOLCK, 2013; DIAS SOBRINHO, 2008, 2003, dentre outros). Aponta-se ainda o fato de que foram as mudanças legislativas produzidas, sobretudo a partir de 2007, que deram uma nova feição ao SINAES/ENADE, acrescentando-lhe índices e, neste sentido, fortalecendo sua dimensão quantitativa em detrimento do fortalecimento de sua dimensão qualitativa e formativa, como apontado.

Para situar nosso leitor, devemos enunciar que esta investigação está estruturada a partir de três movimentos básicos: i. O primeiro movimento (Movimento I) tenciona conhecer e compreender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa; além de investigar os antecedentes históricos do SINAES. O segundo movimento (Movimento II) intenta investigar

Fala-se ainda de ‘homem em formação’ ou de ‘indivíduo em situação de formação’ ” (BARBIER, 1985, p. 16).

o conhecimento produzido sobre o ENADE no sentido de apreender o que foi produzido no Brasil sobre o tema, sobretudo a partir de teses e dissertações (2004-2010).²² O terceiro movimento (Movimento III) examina o processo de construção das provas ENADE Pedagogia 2005 e 2008; e analisa discursivamente o texto das provas para compreender as concepções e modelos de docência, bem como o “perfil de formação” sustentado no documento.

De uma maneira geral, tendo em vista o que Dias Sobrinho (1996, 2003) afirma quanto ao caráter de indução de um currículo nacional/único que as provas de larga escala e os testes nacionais provocam, intenta-se problematizar o instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes de graduação em Pedagogia na medida em que ele institui um modelo ideal de formação para a profissão do/da pedagogo/a e do/a professor/a no Brasil.

Desta forma, a pesquisa investiga as temáticas, áreas, conhecimentos e saberes profissionais que possuem visibilidade no discurso pedagógico da prova, as disciplinas que têm maior presença no discurso do instrumento de avaliação discente, operando como um legitimador de práticas, ações e discursos de formação; e, assim, procura apreender a concepção docente hegemônica (ou as concepções docentes hegemônicas) constantes na discursividade do texto em estudo. Dentro desse contexto, deu-se privilégio pela nomenclatura das chamadas tendências da educação brasileira (LIBÂNEO, 1985) ou ideias pedagógicas (SAVIANI, 2008a, 2008b). Assim, investiga, numa perspectiva crítica, os temas, habilidades e competências considerados fundamentais para a formação docente dos anos iniciais da educação básica. Além disso, “O ENADE tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação;” (INEP, 2018)²³ assim sendo, analisar este exame, nos traz como pano de fundo fundamental a discussão sobre os conteúdos curriculares considerados essenciais para a formação inicial de professores.

A hipótese desta pesquisa se desenha no sentido de afirmar que o caráter liberal da educação (ou as ideias provenientes de um paradigma liberal de educação) tem atravessado e

²² O recorte temporal se justifica na medida em que 2004 foi o ano de implantação do novo sistema, e 2010, último ano do governo Lula da Silva (2003-2010).

²³ INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 17 jan. 2018.

perpassado governos de diferentes matizes ideológicos. No nosso caso, quer-se verificar em que medida, mesmo em governos considerados de viés social-democrata ou de forte apelo social, como é o caso do Governo de Lula da Silva, as teorias não-críticas de educação, sobretudo aquela que vem travestida com os ideais e modelos da Pedagogia Nova, tomam uma dimensão fundamental nas concepções docentes implementadas via discurso hegemônico das avaliações estandardizadas, como é o caso do Exame Nacional em questão. Ou ainda, verificar em que medida a reordenação da política do Sinaes, a partir da implantação dos novos indicadores em 2008, representou uma mudança de valores no discurso da prova e no perfil de formação desenhado, desde então, com o ENADE 2005.

Talvez a hipótese seja menos inovadora do que a metodologia utilizada para a análise dos dados já que podemos lembrar Leher (2004) quando enuncia que: “Um mapa político dos governos eleitos na última década indicaria que todos eles, social-democratas ou neoliberais, compartilham os mesmos fundamentos neoliberais. Como essas proposições se tornaram “senso comum?” (LEHER, 2004, p. 13-14). Antes porém, é o próprio Leher (2004) quem enuncia as seguintes questões:

“[...] como é possível um governo eleito com o apoio de mais de 50 milhões de cidadãos, em sua maioria frustadas com a experiência neoliberal de Cardoso, manter e aprofundar a agenda macroeconômica nos mesmos termos e ainda radicalizar na opção preferencial pela esfera privada no trato das questões sociais? Qual o significado dessa situação? Como forjar o pós-neoliberalismo em um contexto em que os outrora adversários dessa concepção mostram-se ávidos por ‘beijar a cruz’ empunhada pelos senhores do mundo, em cada ato e gesto de governo, como destacou Paulo Arantes em excelente artigo”²⁴ (LEHER, 2004, p. 13).

Na verdade, para Leher (2004) é num cenário político mais amplo ‘que devemos compreender a guinada à direita do Partido dos Trabalhadores (PT) durante a década de 1990’ (LEHER, 2004, p. 27) e acaba por cunhar esse cenário por aquilo que pode ser compreendido como “neoliberalismo requentado ou capitalismo humanizado”.

Para que se possa situar melhor o objeto desta investigação faz-se necessário, ainda, o esclarecimento de mais uma questão. Desta maneira, pode-se afirmar que é, pois, no

²⁴ Roberto Leher (2004) comenta nessa citação o texto de Arantes (2004) intitulado “Beijando a cruz”. Não encontrado no site referenciado por Leher (2004, p. 13).

recrudescimento de políticas que postulam a diminuição do papel do Estado e a supressão de seus deveres constitucionais quanto à oferta pública e gratuita de direitos básicos, como educação e saúde, que se insere, em sentido *lato*, este objeto de estudos. Na verdade, este período vem sendo denominado de neoliberalismo pela maior parte das abordagens teóricas nas Ciências Sociais e Humanas. A certidão de nascimento do chamado neoliberalismo, segundo Marilena Chauí (2001), foi a crise capitalista do início dos anos de 1970 marcada por baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação (estagflação). É dentro desta conjuntura que entra em colapso o chamado Estado de Bem-Estar, *welfare*, de base keynesiana e social-democrata, em que a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico. A concepção de Estado que se torna hegemônica advoga a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.

Neste prisma, as diversas reformas educativas realizadas em diferentes países possuíam um denominador comum: “[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando, senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2008b, p. 438). Além disso, encontra-se ainda o fato de que “[...] as reformas da educação e os respectivos modelos de regulação não constituem fenômenos isolados. São mais propriamente respostas locais que adaptam estruturas e procedimentos, que teriam sido eficazes em outros países” (MCCORMICK, & JAMES, 1997 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 37).

No que se refere ao Estado avaliador,²⁵ veja-se o que ensina Dias Sobrinho (2003, p. 35), “[...] sob o domínio do ‘Estado avaliador’ dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação.²⁶ Portanto, vê-se exacerbar a sua

²⁵ Foi em 1988 que o professor de estudos comparados sobre políticas de educação superior da universidade Twente (Holanda) utilizou pela primeira vez a expressão (“*the rise of the evaluative state*”) num artigo publicado pelo *European Journal of Education - Research, Development and Policy*. Depois disso, autores como Janela Afonso já escrevem sobre as fases de desenvolvimento do Estado Avaliador, postulando uma evolução do conceito.

²⁶ Deve-se, como já dito, ter-se o cuidado para não confundir *avaliação* com *regulação*. Para Dias Sobrinho (2003, p. 35), “[...] as ações de regulação – entendida equivocadamente como ‘avaliação’ – se desenvolvem como parte essencial da agenda de modernização e privatização, em que as instituições educativas são levadas a adotar mentalidades, práticas e formas de organização voltadas a seus interesses próprios e privados”.

dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização”. Neste contexto, as políticas de avaliação da Educação Superior brasileira se fortalecem principalmente sob o prisma da regulação, da eficiência e do controle, apesar da afirmação dos ganhos operados pelo então *novo sistema de avaliação* da Educação Superior, implantado em 2004.

Molck (2013), em seu estudo do tipo *estado da arte* em torno do ENADE, mapeou dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2004 a 2010; nas conclusões de sua pesquisa o autor afirma que o processo de implantação do SINAES passou por grandes mudanças a partir de 2007, com a criação de dois índices: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Para o autor, são estes índices que geraram efeitos nocivos para a educação, como a classificação das Instituições de Ensino Superior feita pelo próprio Ministério da Educação, trazendo de volta os *rankings*, tal como ocorria com o tão criticado Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão), instituído na gestão política do presidente Fernando Henrique Cardoso. Para Molck (2013, p. 138),

O ENADE, surgido numa proposta que se pretendia inovadora dentro do SINAES, vem a cada ano e a cada nova resolução se transformando num Provão com nome diferente: o ranqueamento de instituições acabou voltando aos meios de comunicação, mas agora não mais partindo da iniciativa da imprensa e sim do próprio MEC; o caráter censitário aplicado no Provão também acabou voltando, assim como a escolha de apenas alunos concluintes para fazer a prova, que eliminou seu caráter que avaliava o conhecimento adquirido pelo aluno numa comparação com sua prova ao iniciar o curso.

Apesar do objeto de estudo desta pesquisa localizar-se no governo Lula da Silva (2003-2010), diversos autores, dentre eles Polidori (2009), Rothen & Barreyro (2011), Calderón, Poltronieri & Borges (2011) e Aguiar (2016), dentre outros, apontam que não podemos desprezar os antecedentes históricos das políticas de avaliação do governo Lula e nem tampouco desconsiderar o legado deixado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e sua influência nas políticas de avaliação da Educação Superior dos governos posteriores, apesar das

Segundo Antunes; Sá (2010), a regulação no campo educativo pode ser assim definida: “[...] consideramos a regulação no campo da educação como (i) o conjunto dos mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições; entendemos assim que, (iii) nos sistemas complexos, o quadro da regulação é plural e resulta da interação de múltiplos processos e atores” (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 112). Visão que corrobora com o olhar de Barroso (2005).

descontinuidades que se fizeram presentes, sobretudo quando temos em mente o primeiro mandato do Governo Lula da Silva (2003-2006). Por este ângulo, vale resgatar, para a compreensão do objeto de estudo em questão, a reforma de ensino conduzida pelo Governo Federal entre 1995 e 2001. Desta maneira, vemos consolidadas, para as políticas de educação de uma maneira geral e pelas ações do MEC em particular, as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) no que se refere à redução de custos, encargos e investimentos públicos no financiamento da educação (SAVIANI, 2008b). Para Saviani (2008b, p. 439),

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade.

Nesta perspectiva, Saviani (2008b), assim como outros teóricos do campo educacional, confirma então a conversão da avaliação em instância privilegiada de atuação do Estado no campo educativo. Ainda segundo Saviani (2008b, p. 439), “[...] trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”. Afonso (1998), também afirma em sua tese que, a partir dos anos oitenta, além da emergência de uma nova onda de reformas educativas em diversos países, a avaliação desponta com muita força, tornando-se uma vertente estruturante das políticas públicas de educação, inicialmente, nos países centrais, como Estados Unidos e Inglaterra e depois, nos países periféricos e semiperiféricos, como Brasil e Portugal, por exemplo.

Em escrito bastante significativo para se compreender as teorias da educação que circulam com força ainda hoje no Brasil, o mesmo autor - Saviani (2008b) - nos diz que não existe um núcleo em que se possa definir facilmente as ideias pedagógicas que passam a circular no Brasil nos anos de 1980 e que adquirem hegemonia na década de 1990. No entanto, ao tentar reordenar estas ideias, enuncia as categorias centrais de organização do pensamento pedagógico brasileiro, denominando-as de neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2008b) e que passam a circular com muita força a partir dos anos de 1990.

Barreyro e Rothen (2011), em síntese sobre o legado que o governo FHC, no âmbito da avaliação da Educação Superior, deixou para o governo Lula da Silva, apontam os seguintes aspectos:

A obrigatoriedade de renovação periódica do reconhecimento de cursos e do credenciamento de instituições.

A regulação do sistema vinculada à avaliação.

A consolidação da ideia de que um exame em larga escala é um indicador suficiente e confiável para a avaliação da educação superior.

A forte expansão da educação superior pela via da iniciativa privada.

O represamento de processos de reconhecimento de cursos e credenciamento de IES. A consolidação da visão mercantil da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 25).

Em relação à herança deixada pelas políticas de Educação Superior de FHC ao primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2006), Barreyro e Rothen (2011, p. 27) afirmam ainda que, “[...] nesse período, o Exame não teve diretamente efeitos regulatórios, como se pretendia no governo FHC, e a agenda governamental para a educação superior não foi tão fortemente direcionada para a questão da avaliação”. No entanto, no que se refere ao segundo governo Lula da Silva (2007-2010), ainda são Barreyro e Rothen (2011, p. 33) que afirmam que,

No segundo governo, adotando-se a visão economicista de criar índices, foi reeditada a prática do ranque, desenvolvida pela imprensa durante os governos FHC, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições. Assume-se, assim, como herança, a concepção de que o papel do Estado é o de induzir e garantir a concorrência entre as instituições.

Neste contexto o debate sobre os exames gerais adquire um importante significado. Este significado pode ser captado na medida em que o exame, como dispositivo regulador nas escolas e no campo educativo, tem se tornado um referencial normativo, além de uma matriz de modelos educacionais, bem como um critério também de avaliação de desempenho das instituições de ensino. Como *tecnologia política de reforma* (BALL, 2002 *apud* ANTUNES;

SÁ, 2010),²⁷ o exame desempenha um importante papel na modelação das práticas pedagógicas, dos currículos, e, também, na modelação da profissão e das identidades docentes (ANTUNES; SÁ, 2010). Ball (2002) defende inclusive que “as tecnologias políticas da reforma” [ou da(s) reforma(s)] da educação não são apenas instrumentos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas “[...] mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos – a nossa ‘identidade social’” (BERNSTEIN, 1996 *apud* BALL, 2002, p. 3).

No que se refere aos efeitos de políticas de gestão baseadas, principalmente, em resultados de alunos, Bauer e Gatti (2013) e Dias Sobrinho (2003) apontam para alguns efeitos nocivos dessas políticas, como: a produção de desigualdades entre escolas/universidades de um mesmo sistema, com a criação e consolidação de nichos de excelência educacional; a competitividade entre universidades e entre professores/pesquisadores; o ensino dirigido para a resolução de testes; o estreitamento curricular; a diminuição da autonomia didática do professor; a redução da aprendizagem a simples desempenho ou manifestação externa, ou seja, a capacidade de responder aos itens do instrumento de aferição; temos, ainda, nas próprias palavras de Dias Sobrinho (2003, p. 40), mais alguns efeitos nocivos dessas políticas, como certo encolhimento da noção de qualidade já que “[...] limita a qualidade a um resultado matematizável alcançado numa prova; consolidando os resultados em escalas hierarquizadoras vai produzindo com o tempo uma imagem social dos cursos e, por extensão, um modelo de educação superior que prioriza o ensino orientado aos empregos; [...]”. Ou ainda, “[...] desvaloriza a pesquisa, os esforços de alta qualificação em mestrado e doutorado, e inibe a construção autônoma de conhecimentos e críticas; [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40).

No entanto, faz-se ainda necessário, para se compreender o macro-contexto do fortalecimento do paradigma da avaliação de sistemas de ensino, colocar-se em pauta o pensamento de Bernstein (1996) e seus escritos acerca dos vínculos entre educação e produção nas diversas

²⁷ Fátima Antunes e Virgínio Sá (2010) citam aqui o artigo de Stephen J. Ball (2002), intitulado sugestivamente de *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*, publicado na Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho), 15(2), 2002, pp. 3-23.

fases do capitalismo. Merece destaque o contexto do século XX, sobretudo de suas últimas décadas onde, para Bernstein (1996) há um aumento dos vínculos fortes entre educação e produção, no que ele denomina de “Capitalismo de transição”. Para este autor esses vínculos provêm das novas técnicas de gerência e produção e das novas forças de produção, sobretudo, da eletrônica, do controle computadorizado e da bioengenharia. Há também um reforço do vínculo entre educação e produção na medida em que se fortalece a chamada “[...] ideologia da mobilidade através da educação” e “[...] pela ideologia que vê a educação como oferecendo oportunidades iguais” (BERNSTEIN, 1996, p. 215). Para Bernstein (1996, p. 215), no entanto, em termos globais, a educação se dirigirá mais para manter as relações estruturais entre grupos de classe, “[...] embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo”. Ainda segundo Bernstein (1996, p. 215), “[...] o vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidades e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários”, como enfatizado anteriormente.

Bernstein (1996, p. 215) assinala ainda que nas últimas décadas do século XX, o fracasso da economia “[...] é atribuído ao fracasso da educação em fornecer as destrezas relevantes”. Desta forma, a educação possui como característica a vocacionalização²⁸, acaba por adquirir mais dependência das premências do campo econômico e é mais orientada pelos princípios provenientes deste mesmo campo. É, pois, neste contexto que, para Bernstein (1996), ocorre um desenvolvimento grande dos discursos especializados do controle simbólico²⁹ e de sua aplicação. E é mais precisamente a partir de 1945 que o Estado expande o âmbito de suas agências e agentes no campo do controle simbólico e dos discursos produzidos nos diversos campos profissionais.

Mesmo compreendendo-se a influência dos contextos nacional e regional no desenvolvimento da avaliação educativa, com suas especificidades políticas, sociais, econômicas e culturais, assim como afirmam diversos autores do campo da avaliação - Dias Sobrinho (2003), Afonso

²⁸ Para Bernstein (1996), uma educação vocacionalizada se refere àquela que adquire como sentido fundamental o treinamento “estreito e estrito” para as ocupações.

²⁹ Para Bernstein (1996, p. 189-190) “[...] o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes”. Para a semiótica discursiva, o conceito de símbolo está ligado aos graus de figuratividade ou a uma escala gradual da figuratividade.

(2012), Díaz Barriga (2003), Stufflebeam e Shinkfield (1993), dentre outros - não podemos olvidar a tendência contemporânea da hegemonia de certas práticas avaliativas transnacionais no campo da educação, sendo os testes e exames standardizados uma delas. Desta maneira, Díaz Barriga (2003), ao apresentar um balanço geral sobre as tendências fundamentais em avaliação, afirma que, no chamado marco das políticas de globalização de fim de século, a avaliação da Educação Superior se mostrou como um dos mecanismos que se difundiu com força na década de 1990. Na visão de Díaz Barriga (2003) podem-se encontrar diversos modelos de avaliação em ação nos países da América Latina; no entanto, a influência da experiência norte-americana em avaliação é inquestionável. Tendo em vista este fato, menciona ainda que a “A origem das práticas de avaliação institucional se encontra nas mudanças que o sistema de educação superior estadunidense sofreu no século XX, sob os efeitos da industrialização, do pragmatismo e do desenvolvimento da teoria empresarial” (BARRIGA, 2003, p. 78). Tomará destaque neste trabalho a questão da Avaliação Institucional, na medida em que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade – constitui-se em um dos instrumentos da Avaliação Institucional (externa) sobre o qual iremos nos debruçar com mais profundidade nos capítulos seguintes.

Por fim, com o intuito de esclarecer sobre alguns conceitos utilizados, considera-se importante, para os fins desta tese, voltar à questão da *regulação*. Barroso (2005), na revisão realizada acerca do conceito de regulação tendo em vista os diversos contextos disciplinares³⁰ e linguísticos³¹ em que este termo se faz presente, sintetiza alguns aspectos da regulação quando ligada ao campo educativo. Neste sentido, este campo é considerado enquanto um sistema social complexo donde existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação que estão em relação direta com os atores envolvidos, as suas posições, os seus interesses e estratégias. Desta maneira, para Barroso (2005, p. 734), a regulação do sistema

³⁰ No estudo realizado por Barroso (2005) acerca do conceito de regulação tendo como referência os diversos contextos disciplinares nos quais esse conceito transita; o referido autor menciona conceitos de regulação ligados a diversos campos e áreas do conhecimento, como na doutrina militar, na economia (cf. 3), na teoria dos sistemas, na cibernética e, com especial atenção, no campo dos sistemas sociais. Nesse último campo faz menção a diversos autores, dentre eles: Bauby, Maroy & Dupriez, Reynaud e Dubet.

³¹ Além das várias acepções do termo regulação encontradas nos diversos campos e áreas do conhecimento, Barroso (2005) afirma que “[...] a utilização do termo ‘regulação’ nos estudos internacionais sobre políticas educativas varia muito conforme os contextos linguístico e administrativo dominantes” (BARROSO, 2005, p. 731). Nessa perspectiva, afirma a existência de dois conceitos básicos de “regulação”: um, que predomina em contextos linguísticos francófonos; e outro, que predomina em contextos linguísticos anglo-saxônicos.

educativo não pode ser compreendida como um processo único, automático e previsível e, sim, um processo complexo e heterogêneo em que seria melhor falarmos de uma regulação das regulações do que da ação direta de uma norma sobre a ação dos regulados; assim, o Estado não é, pois, a única fonte de regulação, embora ocupe um lugar preponderante. Por esse ângulo, Barroso (2005, p. 734) acredita que

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados.

Para Barroso (2005, p. 734) melhor seria que se compreendesse a regulação do sistema educativo, como um sistema de regulações no qual se dá valor ao papel de outras instâncias de mediação que não apenas o Estado. Assim, no que se refere ao ENADE propriamente dito, as ações implementadas por outras instâncias têm certamente afetado as normatizações propostas pelo Estado, haja vista o boicote de vários estudantes ao exame, as ações de professores e coordenações de Cursos de Graduação no sentido de treinar para a prova seus estudantes; podem-se ver, também, os efeitos mais amplos desta política na prática pedagógica de professores e coordenadores de cursos, as mudanças curriculares operadas pelas instituições, dentre outros pontos. Todavia, é ponto indiscutível entre os estudiosos do campo da educação que a avaliação passa a ter cada vez mais espaço nas discussões e ações implementadas pelo poder público de uma maneira geral, com um reforço à criação de sistemas de avaliação tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Este fato ocorre também relativamente à própria sociedade (meios de comunicação social, famílias, etc.) que, de certa maneira, corrobora e reforça este sistema de avaliação classificatório e seletivo feito a partir de testes e exames.

Finalmente, temos ainda um esclarecimento relevante acerca da proposta teórico-metodológica deste trabalho de investigação, a discussão acerca da noção de *texto*. Na perspectiva teórica da semiótica discursiva francesa, o *texto* torna-se objeto de estudo central. No entanto, faz-se importante caminhar no sentido de compreender “[...] o que o texto diz” e “[...] como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Barros (2005) afirma ainda

que na definição de texto temos imbricadas duas noções complementares: o texto como objeto de significação e o texto como objeto de comunicação. Observa-se, então, que, como objeto de significação, o estudo do texto se dá pela investigação de sua “[...] organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’, como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2005, p. 11). Desta maneira, Barros (2005, p. 11-12, grifo nosso) afirma além do mais que “A primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’. A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de *‘análise interna ou estrutural do texto’*”. Dentro deste prisma, diferentes teorias se voltam para a análise do texto, apesar de nem sempre utilizarem os mesmos princípios, métodos e técnicas. Segundo, Barros (2005), a semiótica é uma dessas teorias que tomam o texto como seu objeto central.

Na segunda abordagem para entender o texto – como *objeto de comunicação* entre dois sujeitos – “[...] o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2005, p. 12). Esta segunda abordagem é conhecida como *análise externa do texto*, em que se o examina a partir do contexto sócio-histórico que o produz e o envolve e que, segundo Barros (2005, p. 12), “[...] em última instância, lhe atribui sentido”. Para esta pesquisadora da linguagem, diversas teorias têm se esforçado, pois, a examinar o texto deste ponto de vista.

Vale lembrar ainda que a teoria semiótica de base greimasiana,

[...] busca apreender o sentido, ou melhor, a significação como processo de produção do sentido, em sua articulação, no interior do texto, sem recorrer, por exemplo, a elementos da ordem do histórico que não se encontram semiotizados, ou do psico-cognitivo entendido como instância autônoma. Ela vê, portanto, o texto como uma totalidade de significação, como um universo relativamente autônomo que instaura “um mundo de representações” que “se abre a partir da primeira [frase] e se fecha depois da última” – [...] (SOBRAL, 2009, p. 64).

Neste momento, faz-se importante ainda explicitar o conceito de discurso sobre o qual esse trabalho se constrói embebido do pensar semiótico francês. Para Bertrand (2003, p. 417-418), dessa maneira, o discurso, como termo polissêmico,

“[...] designa, de uma maneira geral, a realização do processo semiótico manifestado, por exemplo, sob a forma de texto. Pode-se considerar que três parâmetros definem o discurso: a enunciação (discursivização), a interação (dimensão pragmática: ação realizada e efeitos produzidos sobre o enunciatário) e o uso (os produtos da práxis enunciativa e cultural, sob forma de esquemas canônicos, de gêneros, de registros, de fraseologia, etc., parte impessoal da enunciação invocada – ou revogada – por um enunciador individual quando da realização de seu discurso). (BERTRAND, 2003, p. 417-418).

Ou ainda quando Greimas e Courtés (2011, p. 148) ao tratarem do conceito de discurso, estabelecem uma relação essencial entre ele e ação de selecionar, a uma escolha enunciativa.

Assim nos dizem,

Voltando à instância da enunciação, que serve de lugar à geração do discurso, pode-se dizer que a forma do discurso produzido depende da dupla seleção que é aí operada. Se se consideram as estruturas semionarrativas como repertório das formas suscetíveis de serem anunciadas, a enunciação é chamada a selecionar nesse repertório aquelas formas de que tem necessidade para “discorrer”: desse modo, a escolha entre a dimensão pragmática ou a cognitiva do discurso projetado, a opção feita entre as formas que convêm ao discurso de construção do sujeito (cf. Bildungsroman) e as que são exigidas pelo discurso de construção do objeto (cf. a receita da sopa de “pistou” por exemplo), etc. determinam de antemão o tipo de discurso que será, enfim, manifestado.

Esta escolha metodológica e teórica, no entanto, não exclui o entendimento do texto como um objeto social; na verdade, a própria semiótica, em seu desenvolvimento mais recente, compreende que o extradiscursivo e o intradiscursivo estão indissociavelmente interligados; assim, não se ignora os esforços da semiótica no desenvolvimento de mecanismos de análise externa do texto. De fato, a própria semiótica trata do extradiscursivo de, pelo menos, duas formas: “[...] de um lado, como sendo ele mesmo um texto, entendido como ‘prática’, naturalmente não dissociado das práticas humanas, e, do outro, como o efeito de sentido de ‘extradiscursividade’ gerado no próprio texto e, portanto, tornado real por ele mesmo” (SOBRAL, 2009, p. 64).

Defende-se, assim, que estes dois tipos de análise são complementares e fundamentais à compreensão e apreensão profunda do sentido ou dos sentidos [significações] do texto. Colocado este ponto de vista e nesta mesma direção, concorda-se com Barros (2005, p. 12), quando afirma que

[...] o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido.

Portanto, veem-se estes dois movimentos (externo e interno) como fundamentalmente complementares e é, nesta direção, que se pretende empreender a dinâmica de análise e compreensão deste objeto de pesquisa, o ENADE.

Retomando, então: esta investigação está estruturada a partir de três movimentos básicos: i. o primeiro movimento (Movimento I) tenciona conhecer e compreender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa; além de investigar os antecedentes históricos do SINAES. O segundo movimento (Movimento II) intenta investigar o conhecimento produzido sobre o ENADE no sentido de apreender o que foi produzido no Brasil sobre o tema, sobretudo a partir de teses e dissertações. O terceiro movimento (Movimento III) examina o processo de construção das provas ENADE Pedagogia 2005 e 2008; e analisa discursivamente o texto das provas. Como referencial teórico-metodológico fundamental utiliza-se a semiótica discursiva francesa de linha greimasiana, com ênfase para os estudos de Diana Luz Pessoa de Barros (1988, 2002, 2005, 2011), tomando como conceito fundamental o percurso gerativo de sentido.³²

Em face destas observações preliminares, este trabalho se estrutura a partir de três (3) movimentos básicos, expostos a partir do quadro abaixo.

³² De uma forma breve, pode-se dizer que o percurso gerativo de sentido (PGS) é, pois, um modelo de construção do sentido que toma o texto em seu plano de conteúdo. Assim, a apreensão do sentido é dada a partir de três níveis hierarquicamente articulados, um primeiro nível (nível fundamental), mais abstrato, onde a significação surge como uma oposição semântica mínima; um segundo nível (nível narrativo ou das estruturas narrativas), onde se organiza uma narrativa a partir de um sujeito; e um terceiro nível, chamado de nível discursivo ou nível das estruturas discursivas, onde a narrativa é adotada pelo “sujeito da enunciação”, destacando-se as dimensões de pessoa, espaço e tempo.

Quadro 1 – Movimentos investigativos da tese

Movimentos investigativos	Objetivos correspondentes
Movimento I	▪ conhecer e compreender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa; ▪ investigar e compreender os antecedentes históricos do SINAES.
Movimento II	▪ investigar, organizar e analisar o conhecimento produzido sobre o ENADE no sentido de apreender o que foi produzido no Brasil sobre o tema, sobretudo a partir de teses e dissertações.
Movimento III	▪ examinar o processo de construção das provas ENADE Pedagogia 2005 e 2008; ▪ analisar discursivamente o texto das provas para compreender as concepções e modelos de docência e ensino-aprendizagem, bem como o “perfil de formação” reiterado nas provas analisadas.

O primeiro movimento de investigação foi composto por duas seções básicas. A primeira seção tencionou conhecer e entender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa. Desta maneira, procurou compreender o desenvolvimento da avaliação educativa nos diversos momentos históricos e as diversas abordagens e enfoques que atravessaram a temática, com ênfase para a discussão da função e desenvolvimento dos testes e exames no controle e ordem da sociedade capitalista de produção. Neste caso, a incursão empreendida tomou como suporte os estudos de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1993), fazendo menção aos *períodos da avaliação*; assim como, os escritos de Egon G. Guba & Yvonna S. Lincoln (1989) e o que os autores denominam de *gerações da avaliação* ou *idades da avaliação*.

Para o aprofundamento do caráter crítico dos fatos, dados e questões colocadas pelos autores acima citados, utilizou-se, também, Clarence J. Karier (1992) e S. Bowles & H. Gintis (1981), dentre alguns outros, sobretudo no que diz respeito às relações entre economia, história e educação e avaliação.

A segunda seção deste movimento tencionou investigar e compreender os antecedentes históricos do SINAES. Para tanto, tomou como principais interlocutores para a compreensão do SINAES o *Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras* (PAIUB) implantado no Governo Itamar Franco e o *Exame Nacional de Cursos* (ENC) implantado no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

O segundo movimento da pesquisa, cujo objetivo assentou-se na investigação do conhecimento produzido sobre o ENADE, no sentido de traçar um panorama geral sobre o tema, centrou-se na investigação das teses e dissertações brasileiras produzidas sobre esse instrumento de avaliação, tomando como marco temporal o ano de instituição do SINAES (BRASIL, 2004). A busca de pesquisas sobre o ENADE demarcou como ponto-chave a implantação do novo Sistema de Avaliação, instituído em 2004. Ao investigar sete (7) anos de pesquisas sobre o ENADE objetivou compreender o pensamento dos pesquisadores sobre o tema, suas problematizações, metodologias e resultados, bem como verificar as mudanças ocorridas com essa avaliação/prova, sobretudo a partir da implantação dos novos índices em 2008 (BRASIL, 2008).

O terceiro movimento de pesquisa será composto por um capítulo em que se fará a análise do objeto propriamente dito. Desta maneira, é neste capítulo final que se encontrará também a discussão sobre os conceitos semióticos básicos que deram suporte teórico às análises realizadas. Tencionou-se, assim, descrever o processo de construção das provas do ENADE Pedagogia 2005 e 2008; bem como analisar os conteúdos, temas e simulacros docentes presentes nas provas-objeto. A partir de uma análise discursiva dos exames aplicados aos estudantes de Pedagogia, tomou como referencial teórico-metodológico básico de análise a semiótica discursiva francesa desenvolvida pelo grupo de investigações sêmio-linguísticas sob a direção de Algirdas Julien Greimas (1966, 1975, 1979, 2011, 2014), como já sugerido. Para justificar a escolha pela teoria semiótica, pode-se fazer menção a Barros (2002), quando a pesquisadora justifica a escolha pela teoria semiótica no desenvolvimento de sua própria investigação. Para Barros (2002, p. 5), são dois os motivos básicos que a fizeram optar pela semiótica: o primeiro motivo está ligado ao fato de que “[...] a teoria sêmio-linguística de análise do discurso está suficientemente avançada para oferecer princípios, métodos e técnicas adequados de análise interna do discurso, apreendido em níveis diferentes de geração e de

abstração, [...]”; o segundo motivo está no fato de que a semiótica funda atualmente “[...] um dos poucos e mais completos modelos de abordagem das estruturas narrativas” (BARROS, 2002, p. 5). À vista, pois, desta capacidade alargada de análise interna do texto justificada por Barros (2002), optamos também pelo viés semiótico de análise do discurso no que se refere à busca de compreensão do sentido dos objetos investigados.

Há de se considerar ainda o caráter fronteiro do discurso (BARROS, 2002). Nesta direção os argumentos no corpo do texto beberam também de fonte de estudos do campo sociológico e filosófico, posto que esses estudos também foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento e da natureza do sentido da avaliação educativa, bem como de sua contextualização histórica.

Importante ressaltar, por fim, no intuito de justificar o interesse na investigação das concepções de docência e de ensino-aprendizagem o fato de que a docência, suas práticas e concepções vêm assumindo papel basilar – no discurso hegemônico – para o bom ou mau êxito das chamadas reformas educativas e regulações propostas, tanto em nível do Estado Nacional, quanto em nível internacional, sobretudo a partir dos discursos das agências multilaterais e transnacionais.

2 MOVIMENTO I – PELAS VEREDAS DA AVALIAÇÃO

2.1 A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO: PANORAMA HISTÓRICO E DISCUSSÃO DE CONCEPÇÕES

2.1.1 Noções iniciais e composição do texto³³

Este capítulo pretende traçar um panorama histórico da Avaliação Educacional, com o intuito de esboçar um quadro do desenvolvimento da teoria e das práticas avaliativas, bem como a discussão em torno das formas sociais e das condições históricas de seu fortalecimento e expansão. Antes, todavia, de iniciar a discussão deste tópico, considera-se relevante trazer um pouco da discussão que Barbier (1985) apresenta acerca da questão da avaliação e de sua problematização. De acordo com Barbier (1985) se, ao mesmo tempo em que a avaliação se tornou nos últimos anos um dos maiores problemas da formação, este fato não corroborou para o esclarecimento da abordagem ou das abordagens que emergem em torno da avaliação. Ainda segundo Barbier (1985) há uma extrema confusão no que se refere à avaliação, tanto no âmbito dos professores, quanto no âmbito dos próprios formadores. Para ele existem, pois, dois tipos de confusão. Uma primeira confusão reside entre o nível dos discursos e o nível das práticas. Assim, se o discurso pôde presenciar uma extrema riqueza de conceitos e perspectivas, o mesmo não pode ser relacionado com as práticas avaliativas. Uma segunda confusão, para Barbier (1985) se encontra entre os objetos que a avaliação pode atribuir-se. Bem enriquecedora a explicação deste tópico pelo próprio Barbier (1985, p. 7) onde ele menciona que: “Tudo acontece como se estes objectos pudessem ser múltiplos em formação e nunca soubéssemos exactamente o que se avalia: se o indivíduo em formação, as suas aquisições, o formador, os métodos que ele emprega, ou então o conjunto do sistema”. Pertinente este aspecto para se pensar até que ponto um instrumento de avaliação de desempenho discente, pode se referir à avaliação do conjunto ou de parte de um sistema de

³³ As citações desta parte do texto guardaram a sua grafia original; neste sentido, algumas citações serão feitas em português de Portugal, já que algumas das obras consultadas se deram quando da experiência de Doutorado Sanduíche, realizado no primeiro semestre do ano de 2019, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Departamento de Ciências Sociais da Educação, Especialidade Sociologia e Políticas Educativas, cujo supervisor foi o Professor Dr. Manuel António Ferreira da Silva.

avaliação; bem como, em que medida um instrumento de avaliação discente pode nos dar a qualidade geral deste mesmo sistema avaliativo.

No entanto, há, ainda, para Barbier (1985) uma terceira confusão – entre as funções da avaliação. No que tange à esta terceira confusão, o pesquisador francês nos diz que, em síntese, é como se em torno do conceito de avaliação, se tivesse constituído dois polos: um relativo a uma dimensão positiva da avaliação e outro, a uma dimensão negativa da avaliação. O polo positivo estaria organizado em torno de noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização; e o polo negativo, em torno de noções de repressão, seleção, sanção e controle. Neste sentido, Barbier (1985) defende que, na visão de muitos autores e praticantes da avaliação, o problema se resolveria ou se minimizaria se o polo negativo pudesse ser minorado. Barbier (1985) defende ainda que esta oposição e distinção não resolve o problema da avaliação, no entanto, encontra uma grande força social e, ao mesmo tempo, é também embasada em outros tipos de diferenciação, como entre as funções somativa e formativa da avaliação.

Significativo notar que este postulado defendido por Barbier (1985) sobre o fortalecimento de dois polos opostos no que se refere às funções da avaliação, pôde ser observado a partir, tanto dos textos utilizados especificamente na revisão de literatura (ver cap. 3), quanto na própria leitura dos textos e autores que fundamentam e dão corpo a este trabalho. Parece ser quase uma prática estabelecida a contraposição destes dois polos e a sua escolha parece excluir ou minimizar o desenvolvimento de seu oponente, isto é, aquele que escolheu o outro polo. É, no contexto dessas possíveis confusões sobre a avaliação que, para Barbier (1985), se desenvolvem dois tipos de abordagem do processo de avaliação: i. Um primeiro tipo mais instrumental, voltado mais especificamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas de avaliação, direcionado para a resposta de um pedido social em matéria de desenvolvimento e criação de instrumentos de avaliação; ii. E um segundo tipo, voltado para uma abordagem “[...] mais globalizante, mais crítica e mais normativa”, cujo centro gira em torno da própria concepção de avaliação, dos objetos passíveis de avaliação e dos critérios a serem utilizados, gravitando em torno de noções como o poder (e sua relação com a avaliação) e preocupando-se com aquilo que “[...] deveria ser uma verdadeira avaliação” (BARBIER, 1985, p. 9). Todavia, Barbier (1985) afirma ainda que as duas abordagens se mostram insuficientes, pois

não permitem “[...] dar conta do funcionamento concreto das práticas de avaliação” (BARBIER, 1985, p. 9). Para este autor os fatos da avaliação devem ser tratados como práticas sociais e é só a partir deste olhar que é possível abordar o problema da natureza do processo de avaliação.³⁴

Colocado desta forma, a compreensão desses pressupostos tende a tornar mais claro o entendimento acerca da avaliação e de sua problemática. Assim, ao abordarmos as condições históricas e as formas sociais que a avaliação tem tomado, podemos percebê-la como práticas sociais e apreendê-la dentro desta moldura.

Utilizou-se neste capítulo a descrição de duas das principais abordagens encontradas quando se tem em mente a história da Avaliação Educacional, acrescida de estudos que possuem uma base sociológica, com ênfase para o subcampo da sociologia da educação. Nesta direção, justifica-se a utilização desses últimos textos, na medida em que eles ajudam a fazer a crítica e o aprofundamento das abordagens tal qual descrita pelos autores escolhidos. A primeira abordagem está ligada ao pensamento de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1989) e o que os autores denominam de gerações da avaliação. Nosso esboço contará com a exposição e debate das principais características de cada geração, principais referências, bem como a menção às obras fundamentais que as constituem. A segunda abordagem utiliza o termo períodos da avaliação e utiliza como referência básica os escritos de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1993),³⁵ sobretudo a partir da obra *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*, na qual os autores afirmam a importância da compreensão da perspectiva histórica em relação ao tema da avaliação.

Optou-se por uma estrutura textual que intercala as duas abordagens citadas acima, fazendo ligações entre as chamadas “gerações” e os chamados “períodos”, entremeados com as

³⁴ Para Barbier (1985) as considerações feitas neste tópico se referem mais especificamente às dificuldades em relação ao problema da própria “natureza do processo de avaliação”. No entanto, segundo Barbier (1985), encontram-se maiores dificuldades ainda quando a questão é relativa ao “problema da natureza das actividades de formação”.

³⁵ De Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield, tomamos como referência básica a obra *Systematic evaluation*, cuja primeira publicação é de 1985. Utilizaremos, no entanto, a versão espanhola, traduzida por Carlos Losilla, Supervisión de Nuria Pérez de Lara, de 1993, cujo título é *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*, coleção Temas de educación, editado pela Paidós e pelo *Ministerio de Educación y Ciencia* da Espanha.

reflexões de cunho mais sociológico. Na verdade, como o leitor poderá perceber no desenvolvimento do texto, os marcos, influências, fatores contextuais, obras, características e principais representantes de cada geração ou de cada período se repetem e nos dão um panorama geral do desenvolvimento da história da avaliação, a partir, especialmente, do final do século XIX. No entanto, com o intuito de ampliar nossa compreensão do tema que ora se desenvolve, intercalamos o pensamento dos autores citados, com autores do campo da sociologia e, mais especificamente, autores que escrevem a partir da problemática da sociologia da educação e da história da educação, como já enunciado. Nesta direção, fez-se menção aos escritos de Clarence J. Karier (1992) e S. Bowles & H. Gintis (1981). Contudo, faz-se ainda importante apontar que

[...] sendo a avaliação em formação designada provisoriamente como *um acto deliberado e socialmente organizado acabando na produção de um juízo de valor*, se nos interessamos pelas condições históricas do seu aparecimento e do seu desenvolvimento, constatamos que tudo se passa como se não houvesse uma história da avaliação, mas duas, relativamente paralelas (BARBIER, 1985, p. 34, grifo do autor).

Barbier (1985), sem dúvida, possui uma percepção bem original no que se refere à problemática da avaliação e à sua abordagem histórica. Neste sentido, foi o único autor investigado que apontou, não para *uma* história da avaliação, mas para *duas* histórias da avaliação, que ele considera, em certa medida, paralelas. Assim, ter-se-ia uma história das práticas de avaliação das pessoas em formação; e uma história das práticas de avaliação das ações em formação. Entretanto, faz-se significativo alertar nosso leitor que tanto Stufflebeam e Shinkfield (1993), quanto Guba e Lincoln (1989) parecem tratar mais daquilo que Barbier (1985, p. 34) define como a “[...] história das práticas de avaliação das pessoas em formação”. Nesta perspectiva, esta primeira história vem marcada, para Barbier (1985, p. 34), por três fatos fundamentais, sendo assim denominados pelo autor: i “uma extensão limitada das práticas de avaliação nas formas sociais pré-capitalistas”; ii. “uma generalização destas práticas no momento em que se organizam os grandes sistemas educativos modernos” (séculos XVIII e XIX); iii. “um movimento de ‘racionalização’ na época contemporânea”. Embora esta abordagem de Barbier (1985) não coincida especificamente com os “factos” e aspectos fundamentais dos “períodos” de Stufflebeam e Shinkfield (1993), nem das

“gerações” de Guba e Lincoln (1989) existem dimensões e pontos de contato entre todas estas abordagens que iremos explorar no decorrer do texto.

Relevante ter em conta a própria importância desta mesma dimensão histórica da avaliação. Observem-se as palavras de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1993) quando afirmam que: "Nenhuma introdução à avaliação entendida como prática profissional será completa se não prestar a devida atenção à evolução histórica do assunto"³⁶ (STUFFLEBEAM; SCHINKFIELD, 1985, p. 32). Nesta direção, faz parte dos intentos planejados apresentar um breve esquema, no sentido de situar nosso leitor, acerca dos fatos e acontecimentos mais relevantes sucedidos no campo da avaliação. Assim, concorda-se novamente com Stufflebeam e Schinkfield (1985, p. 33) quando os autores declaram ainda que, "Costuma-se dizer que aqueles que não conhecem sua própria história estão condenados a repeti-la".³⁷

Escudero Escorza (2003), numa linha de pensamento semelhante, afirma ainda que a aproximação histórica é fundamental em qualquer disciplina e/ou campo do saber, na medida em que revela e possibilita o aparecimento de suas mais relevantes concepções, funções, desenvolvimentos, âmbitos, etc. Segundo Escudero Escorza (2003) isto se faz bastante evidente quando se tem em mente o caso da avaliação, na medida em que esta disciplina³⁸ foi palco de profundas transformações tanto no que se refere aos aspectos conceituais como funcionais durante o desenvolvimento de sua história, sobretudo no que se refere ao século XX. Assim, para Escudero Escorza (2003) faz-se fundamental uma aproximação do tipo diacrônica. É, pois, nesta mesma direção que se considerou fundamental uma aproximação histórica em torno do desenvolvimento da avaliação e de suas diversas dimensões e abordagens.

³⁶ "Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa si no se presta la debida atención a la evolución histórica del tema" (STUFFLEBEAM; SCHINKFIELD, 1985, p. 32).

³⁷ "Se dice a menudo que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla". (STUFFLEBEAM; SCHINKFIELD, 1985, p. 33).

³⁸ A avaliação é tomada como disciplina para alguns autores como Escudero Escorza (2003), Dias Sobrinho (2003); no entanto, para outros autores é tomada mais como campo de conhecimento, como Afonso (1998). Notou-se que não existe consenso em torno dessa questão.

Merece destaque assinalar ainda que, neste tópico, priorizou-se a literatura clássica da área e recorreu-se, tanto quanto possível aos textos considerados fundamentais do campo da avaliação educativa, tendo em vista, preponderantemente, o marco temporal do final do século XIX, em especial, os escritos de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1993); Kellaghan, Stufflebeam e Wingate (2003); Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1989) e aqueles já anteriormente citados relativos ao campo da sociologia e da história da educação.

É preciso acrescentar ainda que, se, a princípio, pensávamos ser necessário discutir o, ou melhor, os conceitos de avaliação, concordou-se com Guba e Lincoln (1989), quando no início de sua obra clássica acerca da avaliação, *Fourth Generation Evaluation*³⁹ (1989), afirmam que “*There is no answer to the question, ‘But what is evaluation really?’ And there is no point in asking it*”⁴⁰ (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 21). Na verdade, para Guba e Lincoln (1989) seria contraproducente discutir o conceito de avaliação; mais razoável seria que falássemos em “sentidos atribuídos à avaliação” (“*the changed meanings that have been ascribed to evaluation*”⁴¹). Na mesma direção dos autores citados, compreendemos que as definições acerca da avaliação são “[...] construções mentais humanas, cuja correspondência com alguma ‘realidade’ não é e não pode ser um problema”.⁴² (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 21). E os autores complementam, quando se referem às mudanças de aceção (“*meanings*”) pelas quais a avaliação vem passando ao longo dos últimos 100 anos: desta maneira, assumem que: “[...] atribuições que refletem o contexto histórico existente, os propósitos que as pessoas tinham em mente ao fazer avaliações e as suposições filosóficas que avaliadores, teóricos e profissionais estão dispostos a fazer” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 22).

Dentro deste quadro, o presente capítulo busca apresentar um estudo acerca da evolução dos conceitos e concepções que foram atribuídos à avaliação no decorrer de seu desenvolvimento histórico, tomando como ponto de partida, especialmente, o século XIX e as referências acima mencionadas, com alguma menção a outros autores do campo da avaliação, como Jean-Marie Barbier (1985), José Dias Sobrinho (1996, 1999a, 1999b, 2003), e outros. Intenta-se também

³⁹ Avaliação de Quarta Geração.

⁴⁰ “Não há resposta para a pergunta, ‘Mas o que é realmente a avaliação?’ E não faz sentido perguntar”.

⁴¹ “Os significados alterados que foram atribuídos à avaliação”.

⁴² “[...] *human mental constructions, whose correspondence to some ‘reality’ is not and cannot be an issue*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 21).

identificar algumas das funções que foram atribuídas aos testes e exames escolares no desenvolvimento da história da avaliação.

Neste ponto, é relevante assinalar que nosso estudo debruça-se sobre os sentidos⁴³ e significados que esta avaliação vem adquirindo e de como as avaliações em larga escala no Ensino Superior (posto que o nosso objeto de estudo se situa neste nível do sistema educativo) vêm reafirmar aquilo que diversos estudiosos do campo da avaliação têm reconhecido – o fato de que a avaliação em larga escala, além de não apreender os sentidos e a amplitude das aprendizagens desenvolvidas por aqueles que estão sendo avaliados, vêm fortalecendo um tipo específico de perfil de formação⁴⁴, bem como um modelo único de currículo para as diversas formações. Para além do campo propriamente pedagógico, as avaliações em larga escala, de certa maneira, trazem também toda a problemática, tão cara à sociologia da educação, da questão da relação entre escola e os processos de legitimação social e perpetuação das desigualdades sociais.

Neste ponto, é relevante ainda trazer a perspectiva de Barroso e Carvalho (2011) que compreendem as avaliações em larga escala como “instrumento de regulação do conhecimento”. E com características que muito se assemelham àquelas então atribuídas ao que se convencionou nomear de primeira geração da avaliação – a geração da medida, assim como entendida por Guba e Lincoln (1989), como poderá ser observado a seguir. Assim posto, pode-se afirmar a existência e a persistência ainda hoje das ideias da primeira geração da avaliação ou do viés técnico/instrumental e positivista da avaliação⁴⁵. Note-se o que afirmam Guba e Lincoln (1989, p. 26),

⁴³ O termo *sentido* nesse momento adquire a conotação utilizada em Guba e Lincoln (1989), não possui aqui a acepção utilizada por Greimas e os estudos da semiótica discursiva de origem francesa, aos quais recorreremos quando da análise microtextual das provas do ENADE.

⁴⁴ Cf. Jean-Marie Barbier. *A Avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

⁴⁵ Não se menospreza aqui a tentativa inicial (ao pensarmos acerca do sistema de avaliação do Ensino Superior brasileiro), quando instalado o Sistema Nacional de Avaliação (2004), ponto este defendido por diversos autores, como Dias Sobrinho e outros, de que se tentou na primeira formulação do ENADE ultrapassar as limitações de uma avaliação quantitativista e baseada em pressupostos positivistas, no entanto, as normativas posteriores, vieram a reafirmar um modelo mais técnico e quantitativista de avaliação como se poderá notar no momento da revisão de literatura acerca do Enade, Cf. capítulo 3 deste trabalho.

E é extremamente importante observar que essa primeira geração ou senso técnico de avaliação persiste até hoje, como evidenciado, por exemplo, pela prática frequente de exigir que os alunos passem nos testes como parte de seus procedimentos de conclusão do ensino médio ou admissão à faculdade, pelo uso de tais testes em muitos estados para classificar escolas e até professores quanto à eficácia de ensino, e pela publicação contínua de textos que usam a frase medição e avaliação em seus títulos.⁴⁶

Após estas notas iniciais, por conseguinte, podemos nos dirigir à investigação pelos caminhos da história da avaliação.

2.1.2 Compreendendo a história da avaliação: entre “gerações”, “períodos” e “factos” da avaliação

*“Evaluation as we know it did not simply appear one day; it is the result of a developmental process of construction and reconstruction that involves a number of interacting influences”.*⁴⁷

Guba & Lincoln (1989, p. 22).

Rigorosamente central é o fato de que a questão da avaliação e de seu desenvolvimento se depara com uma diversidade de abordagens, apesar de encontrar contato nos fatos fundamentais, fatores mais preponderantes e alguns movimentos-chave. Se, como já se mencionou, Guba e Lincoln (1989) trabalham com a abordagem denominada de gerações da avaliação, Stufflebeam e Shinkfield (1993) com a noção de períodos da avaliação, puderam-se encontrar outras abordagens (ESCUDEIRO ESCORZA, 2003), como a que faz apenas três distinções gerais, tomando como ponto de referência central a perspectiva de Ralph Tyler (1949) e a questão dos objetivos educacionais. Neste sentido, existiriam apenas três épocas: i.

⁴⁶ “[...] And, it is terribly important to note, this first generation or technical sense of evaluation persists today, as evidenced, for example, by the frequent practice of requiring pupils to pass tests as part of their high school graduation or college admission procedures, by the use of such tests in many states to rank schools and even individual teachers for effectiveness, and by the continuing publication of texts that use the phrase measurement and evaluation in their titles (see, for example, Gronlund, 1985).⁴⁶

⁴⁷ “A avaliação como a conhecemos não surgiu em apenas um dia; essa é o resultado de um processo de desenvolvimento, construção e reconstrução que envolve várias influências em interação”.

Uma época anterior a de Tyler (1949), denominada de precedentes e/ou antecedentes; ii. A Época de Tyler (1949) e, iii. Uma época denominada de desenvolvimento.⁴⁸ Considerou-se a abordagem de Guba e Lincoln (1989), bem como a de Stufflebeam e Shinkfield (1993) mais pormenorizadas e com mais indicações dos desenvolvimentos, fatos e inter-relações ocorridas nos períodos citados. Portanto, privilegiar-se-á a discussão destas duas abordagens centrais no desenvolvimento do texto. Todavia, far-se-á menção também à perspectiva de Barbier (1985) e, mais notadamente, ao que o autor define de a história das práticas de avaliação das pessoas em formação.

Preliminarmente, considerou-se importante lembrar Stufflebeam e Shinkfield (1993) quando mencionavam o fato de que, na verdade, a avaliação sistemática (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993) possui uma extensa história; todavia, segundo os autores, só muito recentemente passou-se a considerar a avaliação como uma prática profissional. Na abordagem defendida por Stufflebeam e Shinkfield (1993), encontraram-se indícios da ação de *avaliar*⁴⁹ indivíduos e programas desde o ano 2000 a. C.; daí que a avaliação sistemática, como Stufflebeam e Shinkfield (1993) a denominam – embora se reconheça as transformações e diferenças daquilo que hoje se convencionou a intitular-se de avaliação

⁴⁸ Escudero Escorza (2003) ao fazer menção a essas três épocas da avaliação faz menção a Cabrera (1986) cuja obra citada foi “*Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*”. Barcelona: Universidad de Barcelona; e Salvador (1992), cuja obra citada foi “*Proyecto docente*”. Universidad de Cantabria.

⁴⁹ Destacou-se o termo “avaliar” posto que, assim como defende Díaz Barriga (1988, 1994), houve, ao longo do desenvolvimento histórico da avaliação uma transformação dos termos que se referem a esse tipo de ação. Se, em seu início, a nomenclatura *exame* prevaleceu, passou-se a utilizar, desde fins do século XIX, sobretudo nos Estados Unidos, a utilização do termo *testes*, para só, *a posteriori*, ver-se o termo *avaliação* utilizado como nomenclatura hegemônica no campo da educação e em outros campos da teoria e das práticas avaliativas. Nas palavras de Díaz Barriga (1988), deve-se, pois, mencionar que, “*El remplazo de un término con otro responde a la necesidad de utilizar un término neutro (evaluación) que refleje una imagen académica y, simultáneamente, permita la idea de control. Así, durante este siglo [o autor refere-se ao século XX], el debate, sobre el examen se fincó, primero, en los tests y, recientemente, en la evaluación*” (DÍAZ BARRIGA, 1988, p. 8). [“A substituição de um termo por outro responde à necessidade de usar um termo neutro (avaliação) que reflita uma imagem acadêmica e, simultaneamente, permita a ideia de controle. Assim, durante este século [ou autor se refere ao século XX], o debate sobre o exame foi baseado, primeiro, nos testes e, recentemente, na avaliação”]. Todavia, vemos no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 o termo *exame* ganhar novamente força, sendo utilizado na legislação educacional, bem como em muitas normativas das políticas públicas para a educação ora propostas, em diversos níveis de ensino. Assim, encontramos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – aplicado pela primeira vez em 30 de agosto de 1998; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – realizado pela primeira vez no ano de 2002, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – aplicado pela primeira vez em 2004, dentre outros que se situam no âmbito do Ensino Fundamental.

educativa – desenvolveu-se a partir de práticas muito antigas e, desde os seus primórdios, nasceu sob a égide da classificação e seleção de programas e indivíduos, embora não estivesse ligada à questão educativa propriamente dita. Desta maneira, apesar de se encontrar, desde os primórdios, os indícios da seleção e classificação de serviços, indivíduos e programas ligados à questão da avaliação, foi só a partir do desenvolvimento dos Sistemas Nacionais de Educação, no século XIX, que a prática avaliativa tomou a feição daquilo que hoje se reconhece como aspectos *sine qua non* ligados às ações e às práticas educativas/avaliativas escolares, como a implementação de testes e da certificação com a emissão de diplomas de graduação (ESCUDERO ESCORZA, 2003).

Também merece reflexão o fato de que se pode encontrar, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993), duas ações sociais localizadas em tempos mais longínquos que podem ser considerados vestígios da chamada avaliação sistemática. A primeira, pode ser localizada aproximadamente no ano 2000 a. C. na sociedade chinesa, onde oficiais dirigiam algumas investigações no âmbito civil com o intuito de selecionar pessoal adequado para o desempenho de certas funções; bem como na Grécia antiga, em que alguns mestres gregos, bem como Sócrates, aderiam a *cuestionarios evaluativos* como parte de sua didática (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993). Escudero Escorza (2003, p. 1) no que se refere aos precedentes da primeira geração de avaliação (o qual denomina “[...] *antes de los ‘tests’ y de la medición*” também aponta os procedimentos utilizados na China Antiga (que, para ele, ocorrem por volta de mais de três mil anos) com o objetivo de selecionar altos funcionários. Além deste fato, Escudero Escorza (2003) faz remissão a outros fatos ocorridos antes da Idade Média como precedentes dos conhecidos testes e da medição que, para Guba e Lincoln (1989) se constituirá como cerne da primeira geração, entendida por eles como a geração da medição.

Desta forma, Escudero Escorza (2003) cita, ainda, além dos procedimentos utilizados na China Antiga, os exames aplicados por professores gregos e romanos; o tratado conhecido como *Tetrabiblos*, atribuído a Ptolomeo, como um dos mais importantes relativos à avaliação na Antiguidade; bem como, alguns conceitos e abordagens avaliativas que foram introduzidos por Cícero (Marco Túlio Cícero) e por Santo Agostinho (Agostinho de Hipona).

Ainda segundo Escudero Escorza (2003), na Idade Média também foram introduzidos exames de caráter mais formal, ainda que de forma oral (os famosos exames orais públicos) e com uma possibilidade muito reduzida de que os que a ele se submetiam tivessem algum tipo de derrota ou fracasso, posto que deveriam obter a aprovação de seus professores antes de se submeterem a este tipo de exame oral. Escudero Escorza (2003) menciona, ainda, que no Renascimento ocorre a continuação de alguns desses procedimentos seletivos; bem como a argumentação em prol da observação como um procedimento básico da avaliação; pressuposto este defendido por Juan Huarte de San Juan⁵⁰ em seu *Examen de ingenios para las ciencias*, impresso pela primeira vez em 1575, embora não fosse uma obra do domínio pedagógico propriamente dito.

A leitura que Barbier (1985) faz sobre este momento da história da avaliação pode enriquecer nosso olhar e dar-nos mais horizonte para a compreensão desta mesma história. Os dados e dimensões acima referidos na voz de Stufflebeam e Shinkfield (1993) e outros, como Escudero Escorza (2003) parecem nos remeter àquilo que Barbier (1985, p. 34) classifica de um momento marcado por “[...] uma extensão limitada das práticas de avaliação nas formas sociais pré-capitalistas”. Neste sentido, Barbier (1985) também faz menção ao sistema de ensino da Antiguidade que, para Passeron (1970 *apud* Barbier, 1985, p. 34) “[...] inventou um grande número de instrumentos e de processos sobre os quais repousa ainda a formação escolar moderna” [embora, no que se refere às] “[...] escolas e professores independentes da Antiguidade”, [assim como] “às pequenas escolas do Antigo Regime” (BARBIER, 1985, p. 34) não tivesse ocorrido nenhum sistema regulado de exame ou de notas. Barbier (1985) menciona, ainda que, embora se possa falar de uma sofisticação eventual, não se pode perder

⁵⁰ Juan Huarte de San Juan (1529-1588) foi um médico renascentista nascido em Navarra na Espanha. Interessante detalhe pode ser encontrado nas páginas da Biblioteca Digital Mundial onde se vislumbra o seguinte relato: como única obra conhecida de Huarte de San Juan, a obra trata da questão do conhecimento humano, mais especificamente, das habilidades que são encontradas somente em algumas pessoas e não em outras, sobretudo no que se refere à habilidade para a ciência. Procura também investigar que arte e/ou ciência seria mais adequada para cada pessoa. O contexto de sua obra pode ter relação com questões contextuais da época, onde ocorreria a necessidade no encontro por “homens habilidosos” voltados para a resolução de questões da administração, do governo e do exército e os grandes desafios enfrentados pelo reino espanhol dessa época. Cf. <<https://www.wdl.org/pt/item/10630/>>. Acesso em: 28 mar. 2019. Para A. Martín-Araguz e C. Bustamante-Martínez (2004), “O texto huartino aborda o problema das relações orgânicas entre o cérebro e o entendimento, e aceita possíveis influências do temperamento sobre o arbítrio no campo da Neurobiologia da inteligência, o que torna Huarte no fundador, há mais de cinco séculos, da Psicologia diferencial ou fisiológica, da Neuropsicologia, da Eugenesia e da Orientação Profissional”. Cf. em <<https://www.neurologia.com/articulo/2004127/por>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

de vista a extensão limitada dessas práticas. Segundo o mesmo autor faz-se importante apontar e rememorar o sistema dos mandarins chineses e a Universidade da Idade Média como marcos importantes da história da avaliação. No entanto, Barbier (1985, p. 35), ao fazer uma leitura desse momento histórico possibilitou uma ampliação do nosso olhar ao dizer que,

[...] nas situações de formação onde estas práticas surgem e se desenvolvem, elas parecem ganhar significação, relativamente à introdução ou à reprodução de *corpos sociais muito específicos* (funcionários do rei, administradores, conselheiros, legistas, escribas, professores, médicos, etc.), [...].

Além do mais, estas práticas são marcadas por dois traços que lhe são característicos: um primeiro traço, que traz a questão da existência de relações de subordinação, onde, na dependência da atividade a ser realizada, os corpos de funcionários agem sob um poder e/ou autoridade; e um segundo traço, que traz a existência de uma estrutura hierárquica, na qual subsistem diferentes posições, que já possuem certa formalização.⁵¹ Assim sendo, Barbier (1985) acredita que nas formas sociais pré-capitalistas era preciso duas condições básicas para que se desenvolvessem “[...]práticas de avaliação das pessoas em formação”, assim compreendidas: a existência de uma “[...] relativa autonomização de um factor ‘trabalho’ ” e, ainda, uma “[...] diferenciação deste factor no exercício de funções dependentes e hierarquizadas” (BARBIER, 1985, p. 35). Desta maneira, quando são satisfeitas essas duas condições há certa inclinação para o surgimento e fortalecimento de “[...] um mecanismo de reconhecimento social das capacidades pessoais dos indivíduos visados, em particular nos lugares e nos momentos da sua formação”.

Barbier (1985, p. 35) quando enuncia o segundo fato que marcou a história da avaliação das pessoas em formação cita a “[...] generalização destas práticas [de avaliação] no momento em que se organizam os grandes sistemas educativos”. Neste sentido, se até finais do século XVIII há um parcelamento dos dispositivos de escolarização com ausência de legislação sobre exames e concursos, há, mais notadamente, a partir do século XIX algumas propostas de mudança: há uma tendência para que o sistema de ensino tenha uma abertura a todos, assim como certa pressão sobre o poder público para que viabilize essa abertura; uma

⁵¹ Barbier (1985) cita J.-B. Piobetta, *Examens et concours*, Paris, PUF, 1943, p. 1; dizendo que: “[...] o insucesso nos exames, no sistema dos mandarins, votava ao exercício de uma profissão ‘mercantil’ os candidatos infelizes” (BARBIER, 1985, p. 35).

intenção do sistema de ensino na preparação para funções sociais precisas, assim como o fortalecimento da necessidade de reconhecimento dos méritos individuais.

Assim, aponta Barbier (1985) que, simultaneamente ao aparecimento dos grandes subconjuntos dos sistemas educativos modernos, entende-se a criação pelo poder público dos liceus e das novas universidades, surgem também os principais diplomas.⁵²

Nesta mesma linha de raciocínio, Escudero Escorza (2003) menciona que foi somente no século XVIII, com o aumento da demanda e do acesso à educação que ocorreu uma expansão da necessidade de comprovação dos chamados méritos individuais: daí que as instituições educativas iniciam o processo de elaboração e introdução de normas acerca da utilização de exames escritos. É, pois, no século XIX que se dá o estabelecimento dos Sistemas Nacionais de Educação e o surgimento dos diplomas de graduação e o fortalecimento de um sistema de exames de comprovação relativos a uma determinada preparação específica, visando a satisfazer as necessidades de uma sociedade então hierarquizada e burocratizada (ESCUDERO ESCORZA, 2003).⁵³

⁵² Barbier (1985) cita o “*baccalauréat*” (diploma que certifica o fim dos estudos secundários na França; e, também, os principais diplomas universitários modernos, que foram estabelecidos desde 1808. Encontra-se no *Dictionnaire de Pédagogie et d’instruction primaire* de F. Buisson (1887) informações sobre a emissão de certificados de estudos primários em vários departamentos franceses. Buisson, assim escreve sobre o departamento de Haute-Garonne. “*Le certificat d’études primaires a été institué dans la Haute-Garonne en 1875. A cette date les garçons seulement s’étaient présentés, au nombre de 229, sur lesquels 155 avaient été admis*” (BUISSON, 1887, p. 348). [“O certificado de estudos primários foi instituído em Haute-Garonne em 1875. Nessa data, apenas os meninos se apresentaram, 229 dos quais 155 haviam sido admitidos”]. Uma informação importante exposta por Buisson (1887) se encontra no fato da ligação entre a necessidade de se possuir o certificado dos estudos elementares e a possibilidade de fazer parte do mundo do trabalho, dessa maneira, constata-se uma profunda ligação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. Tendo em vista o exposto, Buisson assim enuncia: “*La loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants et des filles mineures employés dans l’industrie exige (article 9), que tout enfant qui n’a pas atteint l’âge de 15 ans accomplis et que désire être admis à travailler plus de 6 heures par jour dans un établissement industriel, produise un certificat d’études élémentaires*” (BUISSON, 1887, p. 349). [“A lei de 19 de maio de 1874 sobre o trabalho de crianças e meninas menores de idade empregadas na indústria exige (artigo 9) que qualquer criança que não atinja os 15 anos de idade e que deseje ser admitida ao trabalho mais de 6 horas por dia em um estabelecimento industrial, produza um certificado de estudos elementares”].

⁵³ Para este trecho, Escudero Escorza (2003) faz menção aos escritos de Weber (*apud* Barbier, 1985). Barbier (1985) faz em muitos dos trechos dessa obra, menção explícita aos escritos de Max Weber; nesse sentido, resgata Max Weber a partir da obra *Wirtschaft und Gesellschaft* (nova edição, Colônia-Berlim, Kinpenhauer und Witsch, 1956, II, p. 735), ao trazer o seguinte trecho que se torna relevante citar nesse momento: “[...] um sistema de exames hierarquizados que consagram um treino específico e dão entrada a carreiras específicas, apenas apareceu na Europa Moderna, em ligação com o desenvolvimento das necessidades de organização burocrática que julga estabelecer uma correspondência entre os indivíduos hierarquizados e comparáveis à hierarquia dos postos oferecidos” (BARBIER, 1985, p. 37, nota 14).

Assim como Escudero Escorza (2003), Barbier (1985) também menciona que é ao longo do século XIX, simultaneamente à ampliação e diversificação dos sistemas educativos que se assiste a uma proliferação de exames e diplomas, como já mencionado. Todavia, esses exames e diplomas guardam, ao menos, duas características: “i. Tornam visível a ligação entre o ensino e a sociedade; e ii. Inclinem-se a subordinar-se à organização dos ensinos, ou seja, antes mesmo de se tornarem planos de ensino, já são, efetivamente, programas de exames” (BARBIER, 1985, p. 37).

Neste contexto, ainda mais um ponto merece destaque, já que o fenômeno educativo, como se pode perceber não se constitui de maneira insular no seio social; assim, encontra uma ligação profunda com outros fenômenos e transformações que ocorrem sincrônica ou diacronicamente na vida social. Para Barbier (1985) existem condições históricas propícias ao desenvolvimento das práticas de avaliação de indivíduos. Cita, assim que, se há a montante, no plano econômico, o desenvolvimento do “[...] salariado, a constituição de um *mercado de emprego* e o desenvolvimento da importância dos fenômenos de determinação dos salários e da sua hierarquia” (BARBIER, 1985, p. 37); há também uma profunda ligação entre os fenômenos de “[...] classificação profissional e de hierarquia dos postos” e o próprio estabelecimento de *sistemas de trabalho*. Por outro lado quanto à jusante, pode-se citar que “[...] é na actividade pedagógica propriamente dita o carácter estruturante que toma a *classe* como grupo estável e rígido, correspondendo a um nível e funcionando como um sistema e a importância que aí tomam os exercícios individuais e a *notação*”⁵⁴ (BARBIER, 1985, p. 37). Ainda na visão de Barbier (1985) e com a qual não podemos deixar de concordar, é a existência de uma imensa coesão entre os fenômenos da avaliação que se desenvolvem dentro da instituição educativa em expansão e os fenômenos que ocorrem em outros campos da vida social, veja-se o quadro a seguir. Assim, para terminar este ponto, considera-se muito útil trazer o quadro feito por Barbier (1985) no qual ele sintetiza estas ligações e inter-relações.

⁵⁴ Barbier (1985) citando Prost (1968), *L'enseignement en France, 1800-1967*, diz que a característica principal da aula do século XIX na França não era dada nem pelo “mestre” nem pelo “aluno” e sim como aquele lugar em que se “ditam os deveres e se entregam as correcções” (BARBIER, 1985, p. 37).

Quadro 2 – Quadro das condições históricas de desenvolvimento das práticas de avaliação dos indivíduos segundo Barbier (1985)

Campos de aparecimentos dos fenômenos	Fenômenos relevando de processos de avaliação dos indivíduos	Fenômenos relativos aos sistemas sociais no quadro dos quais se efetuam estas avaliações	Ideologia dominante nestes sistemas ou subsistemas
Produção dos meios de existência	Determinação dos salários e sua hierarquia (reconhecimento do valor da força de trabalho).	Estabelecimento e organização do mercado de emprego a partir de uma população ‘ativa’ diferenciada.	Ideologia de mérito social (o melhor no melhor lugar) e da mobilidade.
Trabalho ou produção de bens e serviços	Classificação profissional a partir de uma hierarquia dos postos e qualificações.	Estabelecimento e organização de sistemas de trabalho em torno de uma divisão das tarefas e de uma dependência funcional das atividades.	Ideologia da competência profissional
Formação	Exames, diplomas, certificados, etc.	Estabelecimento e desenvolvimento de um sistema educativo funcionando como uma instituição autônoma, completa e especializada na função de produção de capacitação-organização em vias e níveis.	Ideologia da igualdade de oportunidades escolares.
Pedagogia	Classificação.	Organização do subconjunto que constitui a classe como grupo estável e rígido.	Ideologia da emulação pedagógica.

Fonte: Barbier (1985, p. 38).

Este quadro acima exposto, cujo tema está relacionado às condições históricas de desenvolvimento das práticas de avaliação dos indivíduos, estabelece uma gama de relações entre, por um lado, o fenômeno da produção dos meios de existência, o fenômeno do trabalho ou da produção de bens e serviços, o fenômeno da formação e o fenômeno da pedagogia. A cada um desses fenômenos acoplam-se determinadas práticas avaliativas de indivíduos. O que está no centro das atenções, na verdade, é a profunda ligação entre os sistemas educativos (e, no caso, o reforço feito por estes sistemas de formação e pedagogia na chamada indústria da certificação, bem como na valorização de ações de classificação, seleção e exclusão) e os sistemas do mundo econômico (fenômenos que segundo Barbier (1985) podem ser divididos em dois: a produção dos meios de existência e a produção de bens e serviços). Pode-se perceber, a partir do quadro confeccionado por Barbier (1985), a ligação dos fenômenos com a sua respectiva ideologia. E, neste sentido, pode-se concluir que as práticas de avaliação dos

indivíduos, hegemonicamente, sempre caminharam no sentido de reforçar as seguintes ideologias – seja no mercado de trabalho propriamente dito, seja na instituição educativa, através dos processos de seleção, classificação e certificação de indivíduos – : a ideologia do mérito e da mobilidade; a ideologia da competência profissional (através da hierarquização de postos, funções e qualificações); a ideologia da igualdade de oportunidades escolares; e a ideologia da emulação pedagógica.

Desta maneira, as ligações estabelecidas entre as práticas de avaliação de indivíduos e outros fenômenos e ações do campo social reforçam o que vem sendo dito por inúmeros teóricos do campo da educação e da avaliação, a extrema conectividade (APPLE, 1982; DIAS SOBRINHO, 2003; BOURDIEU; PASSERON, 1982, dentre outros) entre os fatos da vida social, política e econômica com a vida escolar e o desenvolvimento dos sistemas escolares. Longe de ser um movimento mecânico ou, como diz Barbier (1985) mecanicista, pode-se detectar que todas estas transformações possuem

[...] uma mesma lógica de conjunto cujo ponto de partida seria, com o desenvolvimento da condição salarial, a generalização da emergência, no campo econômico, de um factor ‘trabalho’ autónomo em relação aos meios de produção e ao estabelecimento de mecanismos de reconhecimento social do valor deste factor (BARBIER, 1985, p. 38-39, grifos do autor).

Desta forma, pode-se perceber que a avaliação, da forma como vem sendo utilizada, seja no mundo escolar propriamente dito, seja no mundo da produção e/ou do trabalho, vem colaborando para a manutenção do *status quo* social; onde se justifica racional e cientificamente os motivos pelos quais alguns são ‘melhores’ do que outros e os motivos pelos quais aos ‘melhores’ devem ser reservados os melhores espaços de trabalho e atuação.

2.1.2.1 As três primeiras gerações da avaliação

Depois deste preâmbulo, voltemos, pois, às considerações feitas por Guba e Lincoln (1989) acerca das gerações da avaliação. Para estes autores, ter-se-ia, ao menos, a existência de quatro (4) gerações da avaliação. Os autores se propõem a traçar um quadro geral acerca do desenvolvimento da avaliação, fazendo uma análise crítica das três primeiras gerações e defendendo a perspectiva de Robert Stake (apud GUBA; LINCOLN, 1989), denominada de avaliação responsiva, *responsive evaluation*. Neste sentido, introduzem o que chamam de um

novo paradigma em avaliação, cunhado de a 4ª geração da avaliação, que se apoia no que eles denominam de *constructivist paradigm (paradigma construtivista)*, fazendo a crítica do que denominam paradigma positivista em avaliação.

Acompanhemos como Guba e Lincoln (1989) constroem os pressupostos básicos da primeira geração da avaliação (*The First Generation*), os marcos mais significativos que apontam as obras e autores de referência, fatores e fatos fundamentais, bem como alguns problemas e limitações de cada geração.

Para Guba e Lincoln (1989) uma das primeiras e mais importantes influências da 1ª geração da avaliação é a perspectiva de que é possível medir as diversas qualidades e características da criança em idade escolar. Contam-nos os autores que os testes escolares têm sido utilizados há centenas de anos com o intuito de determinar se os conteúdos dos cursos e matérias têm sido efetivamente dominados pelas crianças na escola. Uma das características mais preponderantes desses testes, segundo Guba e Lincoln (1989), estaria no fato de serem considerados testes de memória, baseados naquilo que a criança deveria adquirir como conhecimento fundamental. Possuíam, primeiramente, um caráter oral, sendo administrados individualmente a cada estudante em temporalidades distintas; e os conteúdos eram definidos com base naquilo que os autores chamam de *authority*. Assim, pois, esses conteúdos podiam vir da Bíblia, dos filósofos gregos e de maneira mais recente da ciência; ou seja, foram mudando com o decorrer do tempo em decorrência de fatores sociais, políticos e econômicos. Ao estudarmos sistematicamente a história da avaliação não nos pôde passar, de maneira, despercebida a profunda relação entre uma história do currículo, assim como esboçada em Tomaz Tadeu da Silva (2017), Apple (1982) e Lopes e Macedo (2011) e a própria história da avaliação como aqui contada pelos autores investigados. Neste sentido, os fatos fundamentais que se encontram na gênese do fortalecimento dos estudos curriculares, como a questão da industrialização, da urbanização e da imigração, são os mesmos que, de certa maneira, impuseram determinados caminhos para o desenvolvimento dos estudos sistemáticos da avaliação.

Partindo destes esclarecimentos iniciais, Guba e Lincoln (1989) afirmam que uma das primeiras publicações em pesquisa educacional pode ser considerada a obra de Joseph Mayer

Rice⁵⁵, de 1897, intitulada “*The Futility of the Spelling Grind*”⁵⁶ que bebia, para a produção de seus dados empíricos, dos resultados dos testes aplicados na época. Aparece já neste contexto o termo “eficiência” da escola, defendido por Rice, ligado, assim, à necessidade do ensino daqueles conhecimentos considerados básicos (*the “basics”*); a proposta de Rice é que esses conhecimentos *basics* deveriam ser ensinados no mais curto espaço de tempo possível, para que houvesse tempo para um enriquecimento curricular, com a introdução de outros tipos de conhecimentos, a exemplo dos artísticos, por exemplo, como a música. Apesar da defesa feita por Rice à época, da necessidade de uma reforma curricular para que os alunos pudessem ir além daqueles conhecimentos considerados *the basics*, um pressuposto se afirmava: os resultados dos testes demonstravam o nível de aproveitamento e conhecimentos adquiridos pelos alunos. Nas palavras de Guba e Lincoln (1989, p. 22), “As pontuações alcançadas pelos alunos foram tomadas como evidência concreta do seu nível de aproveitamento.”⁵⁷ Ou seja, acreditava-se (ainda hoje esta é uma realidade no contexto da avaliação educativa) que os testes poderiam demonstrar fidedignamente o nível de conhecimento daqueles que a eles eram submetidos.

Para Guba e Lincoln (1989), outra importante aplicação e utilização dos chamados testes, ou seja, outro fator importante para o desenvolvimento dessa primeira geração da avaliação se deu na França. Na verdade, como importante nome deste momento encontrou-se o de Alfred Binet (apud GUBA; LINCOLN, 1989). O contexto francês neste momento estava marcado por uma tentativa de separação entre aqueles que seriam capazes de aprender e aqueles considerados inaptos para o aprendizado; segundo Guba e Lincoln (1989), eram os próprios professores que empreendiam pressões sobre o então Ministro da Educação francês para que este buscasse meios para a efetivação desta separação. Ou seja, as ações se davam em sentido contrário das - tão conhecidas hoje no campo educacional - ações inclusivas. O desenvolvimento desses testes na França, concebidos então por Alfred Binet (apud GUBA;

⁵⁵ Vale lembrar que Joseph Mayer Rice era um médico americano, filho de imigrantes germânicos que chegaram à América em 1855. Rice, além da atividade de médico exerceu as funções de editor de revista, crítico educacional e inventor da metodologia comparativa na pesquisa educacional. Rice também é (re)conhecido, assim como Lester Frank Ward e John Dewey, como um importante nome do movimento de Educação Progressiva que teve seu início nos Estados Unidos da América em finais do século XIX. Cf. <<http://education.stateuniversity.com/pages/2370/Rice-Joseph-Mayer-1857-1934.html>>. Acesso em: 29 jan 2019.

⁵⁶ “A Futilidade da Ortografia”.

⁵⁷ “*The scores achieved by pupils were taken as concrete evidence of the degree of their achievement*”.

LINCOLN, 1989) objetivava fazer, assim, uma seleção entre aqueles que seriam capazes de aprender (indivíduos mentalmente capazes), daqueles considerados incapazes de aprender ou mentalmente retardados, nomenclatura utilizada então à época *mentally retarded youngsters*.⁵⁸ É nesta circunstância, então, que Binet (apud GUBA; LINCOLN, 1989) utiliza técnicas de mensuração psicométrica (“*the psychometric measurement techniques*”) que, segundo estes autores, tinham sido desenvolvidas e aperfeiçoadas na Inglaterra, a partir dos estudos de Francis Galton e na Alemanha, sendo Wilhelm Wundt um de seus principais nomes. Vem desses estudos, especialmente aqueles desenvolvidos por Binet (apud GUBA; LINCOLN 1989), o termo bastante conhecido no campo da psicologia e da pedagogia, cunhado de *mental age* (idade mental). Também vale destacar que as tarefas propostas eram organizadas tendo em vista a idade dos sujeitos envolvidos nos testes, como o termo citado sugere.

Destacam a grande influência do teste de Binet (apud GUBA; LINCOLN, 1989) que, segundo os autores, chega à América em 1910 a partir de uma tradução feita por Henry Goddard. Louis Terman (apud GUBA; LINCOLN, 1989), ao fazer uma revisão do então chamado *Binet test*, acrescenta-lhe mais um nome, denominando-o de Stanford-Binet. É a partir deste momento que o *IQ test* passa a ser componente permanente do Sistema Escolar Americano, tendo grande influência e sendo um componente capital da educação americana. No entanto, um ponto merece ser aprofundado e lembrado acerca dos famosos testes de inteligência ou Q.I. testes. Para tanto, é importante fazer-se menção a Bowles e Gintis (1981) quando se debruçam sobre o papel dos quocientes de inteligência (Q. I.) e sua função nas sociedades capitalistas avançadas. Para estes autores, a teoria liberal “[...] ao aceitar o postulado de que a igualdade de oportunidades é compatível com a divisão hierárquica do trabalho” (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 113), acaba por se tornar inapta para perceber a real função da escola. Bowles e Gintis (1981) se esforçam, nesse texto, para colocar a discussão dos Q. I. revestida de outros argumentos; para tanto, tentam provar que, na verdade, a “[...] a ênfase posta na inteligência como base do sucesso económico serve para legitimar um sistema de produção autoritário, hierarquizado, estratificado e desigual e para obrigar os indivíduos a adaptarem-se à posição objectiva que aí ocupam” (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 114).

⁵⁸ “Jovens com retardo mental”.

Neste sentido, continuam Bowles e Gintis (1981), é fundamental que os indivíduos acreditem na legitimidade e na importância intrínseca do Q. I (esta mesma relação pode ser feita com os exames/testes na contemporaneidade). Nesta altura de seu texto, os mesmos autores se perguntam: “[...] se o Q. I. não é uma determinante fundamental da estrutura de classes, o que é?” (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 114). E a resposta dada por eles caminha no sentido de afirmar que a verdadeira função desses testes é, pois, “[...] a de legitimar as instituições sociais que servem de apoio ao próprio sistema de estratificação” (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 114). A escola, neste caso, desempenha adequadamente este papel. Assim, por meio da relação entre a ideologia dos Q. I. e o sistema educacional, há, de forma indireta, certa legitimação da divisão hierárquica do trabalho (BOWLES; GINTIS, 1981).

Também merece destaque outro ponto básico colocado por Bowles e Gintis (1981) para a compreensão deste fenômeno. Dessa forma, citam que ao fazer por via indireta a ligação entre inteligência e sucesso econômico o sistema escolar atua no sentido de reforçar esse processo, dando-lhe legitimidade. Da relação educação-legitimação Bowles e Gintis (1981) ensinam ainda que, mais do que atender imediatamente aos requisitos cognitivos da economia, a educação universal em seu nascimento e desenvolvimento foi engendrada “[...] pela necessidade premente que uma ordem capitalista incipiente sentia na obtenção de uma mão-de-obra estável e de cidadãos resignados, senão acostumados, ao sistema assalariado” (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 119). A escolaridade obrigatória seria útil para este sistema, na medida em que fabricava e facilitava a produção de determinadas características nos indivíduos, como a ordem, a docilidade, a disciplina, a sobriedade e a humildade (BOWLES; GINTIS, 1981). Estes autores afirmam, ainda, que, além destas ligações entre educação e economia, as mudanças industriais do início do século XX propiciaram um clima adequado para a incorporação da ideologia do Q.I. na teoria e na prática educativa.

Encontra-se ainda o fato de que a tradução do taylorismo no sistema escolar se deu a partir da ênfase na mensuração individual por meio dos chamados testes objetivo(s), assim como na introdução de alguns elementos na sala de aula, como a competição, a hierarquia e a uniformidade. Neste contexto de reforço aos testes é preciso entender ainda que “O movimento pró-testes baseava-se no postulado do carácter temperamental e unificador da excelência humana com base na herança genética. O carácter moral, a inteligência e o valor

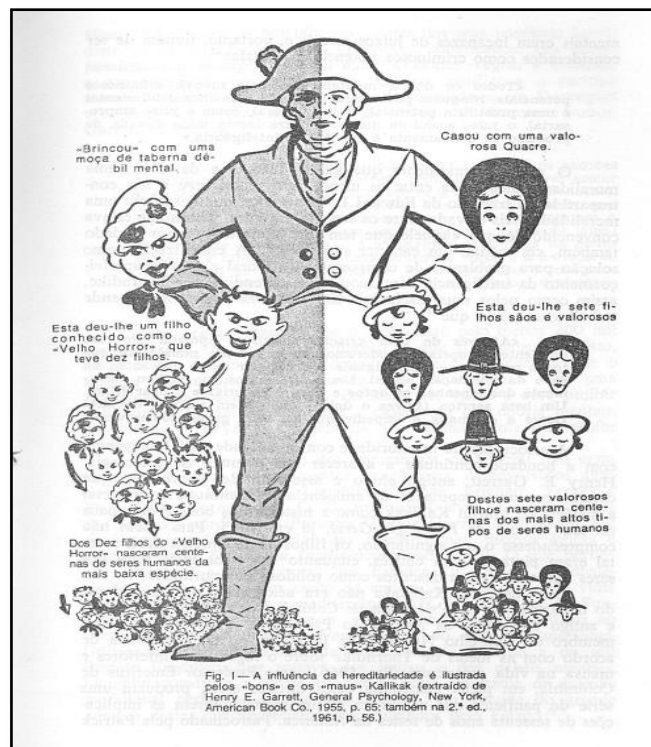
social estavam intrinsecamente ligados e tinham uma raiz biológica” (BOWLES; GINTIS, 1981, p.120-121). Esta discussão e este estudo de Bowles e Gintis (1981) situam melhor o nosso olhar quanto ao fenômeno dos *testes* e *exames* na sociedade americana e de como estas lógicas operaram em outras sociedades, como a brasileira, por exemplo. Pode-se, desta maneira, dimensionar melhor a compreensão deste fenômeno/objeto *testes/exames*, o seu desenvolvimento histórico e suas reais funções sociais.

Ilustra bem esta questão das raízes biológicas do caráter, da inteligência e do valor social do indivíduo o estudo realizado por Clarence J. Karier (1992) sobre o tema dos testes, da ordem e do controle na sociedade americana do início do século XX. Dentro desta perspectiva, o autor citado investiga o papel das Fundações no desenvolvimento das políticas sociais nos EUA e nos esclarece que as Fundações ocuparam “[...] uma posição dominante na elaboração das políticas do Estado” na América; podendo ser chamadas de “[...] um quarto ramo de Governo” (KARIER, 1992, p. 222); nesta direção, os interesses do grande capital eram preservados e defendidos por estas mesmas Fundações. Na verdade, a ideia central era “[...] manter uma sociedade em desenvolvimento flexível” (KARIER, 1992, p. 222). Assim, continua Karier (1992), se se examinar a política de apoio às Fundações no século XX, pode “[...] concluir-se, de um modo geral, que a filosofia que guiou os administradores das fundações foi a de um pragmatista liberal, que tinha em particular apreço à necessidade de sobrevivência” (KARIER, 1992, p. 222). Dentro, pois, da investigação da história da filantropia na América do Norte, Karier (1992, p. 222) afirma: “Para ser mais explícito, a América tem uma longa história de filantropia; contudo, o desenvolvimento e a criação de grandes fundações corporativas é principalmente um fenômeno do século XX”. Nos Estados Unidos observou-se, conforme aponta ainda Karier (1992), um extraordinário aumento no número das Fundações nos EUA a partir do início do século XX.⁵⁹

⁵⁹ A questão do grande aumento no número de fundações nos Estados Unidos na primeira metade do século XX é algo que chamou a atenção. Karier (1992) apontou que se em 1900 existiam 21 fundações (de várias espécies) em 1959 esse número atingiu 4.685 fundações. No final de 1952, existiam 12.295, passando para 42.124 no fim de 1960. Outro dado importante foi o fato de que estas mesmas fundações eram isentas de impostos nos Estados Unidos o que propiciava ainda mais seu crescimento bastante significativo, sobretudo no século XX. Karier (1992) busca esses dados em John Lankford. *Congress and the Foundations in the twentieth century*. Wisconsin State University. River Falls, 1964.

Para o que nos interessa aqui, é importante enunciar que: “Desde o princípio do século, os novos objectivos filantrópicos do grande capital foram dirigidos no sentido de influenciar o curso da política educativa” (KARIER, 1992, p. 222) e, nesta direção, percebeu-se a ligação entre o movimento dos testes e as Fundações empresariais. Como nos dimensiona ainda Karier (1992, p. 224) o movimento dos testes, financiado pelas Fundações empresariais caminhou no sentido de “[...] responder às necessidades de ‘medida contínua’ [e de] ‘prestação de contas’”; [assim como,] “[...] um instrumento vital dos mecanismos que ajudaram a moldar a meritocracia específica desse Estado”. [Por fim, esclarece-nos ainda que] “[...] as raízes do movimento americano dos testes” [se encontram amplamente radicadas no] “[...] temperamento progressista americano, que combinava a crença no progresso com atitudes racistas e com a fé no perito científico, trabalhando, através da autoridade do Estado, para a melhoria e controlo da evolução progressiva da raça” (KARIER, 1992, p. 224). É bastante ilustrativa a figura abaixo, retirada do mesmo autor que demonstra o esboçado acima.

Figura 1: A influência da hereditariedade no caráter do indivíduo



Fonte: Karier (1992, p. 227).

Observe-se a historinha contada nos fragmentos de textos inseridos na figura 1: o homem, “‘Brincou’ (simulacro) com uma moça da taberna débil mental; esta deu-lhe um filho conhecido como o ‘Velho Horror’ que teve dez filhos; dos dez filhos do ‘Velho Horror’ nasceram centenas de seres humanos da mais baixa espécie” (KARIER, 1992, p. 227). Ou, de outra maneira contada, na outra metade do homem que ilustra a cena - este mesmo homem poderá ter um destino diferente, bem como os seus descendentes. Vejamos como esta história agora poderá ocorrer: Este homem “[...] casou com uma valorosa Quacre;⁶⁰ esta deu-lhe sete filhos sãos e valorosos; destes sete valorosos filhos nasceram centenas dos mais altos tipos de seres humanos” (KARIER, 1992, p. 227). Não é desinteressadamente que, na dimensão plástica da figura, os seres humanos da mais baixa espécie são retratados na cor escura; e seus traços faciais são menos delicados e seus olhares menos infantis e dóceis. Enquanto, de outro lado, a ‘valorosa Quacre’ parece estar numa posição de devotamento constante, com um ar ingênuo e infantil. A construção de sentido pela repetição das figuras retrata, no plano plástico, esta reprodução de duas ‘espécies’ de ser humano diferenciadas. Uma, valorosa e sadia; e a outra, da ‘mais baixa espécie’.

Depois deste pequeno parêntese, faz-se importante voltarmos para um outro panorama de compreensão da história da avaliação e ao qual Stufflebeam e Shinkfield (1993) denominam de períodos da avaliação. Faz-se necessário mencionar que, apesar das diferentes nomenclaturas utilizadas entre os autores das gerações e/ou dos períodos, no que tange aos dados e ideias, ocorrem semelhanças consistentes entre eles. Stufflebeam e Shinkfield (1993) iniciam este estudo com o chamado período pré-tyleriano. Desta maneira, destacam dois fatos, ambos situados no final do século XIX, um ocorrido nos Estados Unidos da América e outro, na Inglaterra. Os autores destacam na Inglaterra a ocorrência de *comisiones reales* no sentido de avaliar os serviços públicos da época; e, nos Estados Unidos, a utilização de testes de

⁶⁰ Segundo o site da *Britannica escola*, um quacre (*quakers*) pode ser assim definido: refere-se a um membro de grupo cristão conhecido como *Sociedade dos Amigos*. Sua crença está ancorada “[...] na busca da manifestação divina de maneira pessoal, e não por meio de padres ou ministros da Igreja. A presença de Deus dentro de cada pessoa é chamada pelos quacres de ‘luz interior’, e eles acreditam que essa luz guia suas vidas”. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/quacre/482313>>. Acesso em: 29 jan 2020.

rendimento, dirigidos por Horace Mann (apud STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993)⁶¹ com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos nas escolas de Boston. Os autores também citam como um importante fato para o desenvolvimento desta concepção de avaliação baseada em testes, as ações de Joseph M. Rice (apud STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993) que, entre 1887 e 1898, chegou a analisar cerca de 33.000 (trinta e três mil) estudantes e suas aquisições no domínio da ortografia, fato este também destacado por Guba e Lincoln (1989). Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 33) mencionam também o movimento ocorrido nos Estados Unidos ao final do século XIX de acreditação de programas e instituições educativas, afirmando que “[...] desde então, o processo de credenciamento se tornou um dos principais meios de avaliar os serviços educacionais”.⁶²

Merece destaque assinalar ainda que, para Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 33), é nos primeiros anos do século XX que aparecem os testes estandardizados que “[...] *formaba parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas*”. Na verdade, para Stufflebeam e Shinkfield (1993) grande parte do trabalho avaliativo moderno possui raízes bem antigas, com ideias e procedimentos que já se aplicavam desde o século XIX, como, por exemplo, o uso de pesquisas, a implementação de comissões, as comparações entre escolas e programas, como também afirma Barbier (1985).

⁶¹ Quando se pesquisa acerca da história dos testes estandardizados nos Estados Unidos, encontra-se Horace Mann como um nome fundamental dessa história, sendo considerado por muitos como o pai dos testes estandardizados nesse país. Cf. <<https://ed.lehigh.edu/theory-to-practice/2013/history-of-standardized-testing>>. Acesso em: 30 mar. 2019. Cf. *Testing Wars in the Public Schools: a forgotten history* de William J. Reese. E o artigo escrito também por William J. Reese no New York Times, cf. em <<https://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/the-first-testing-race-to-the-top.html>>. Intitulado: *The first race to the top*. William J. Reese (2013) conta nesse artigo um pouco da longa história da aplicação de testes nas escolas americanas, tendo seu início em Boston do século XIX. Reese (2013) assim escreve: “*Members of the Boston School Committee fired the first shots in the testing wars in the summer of 1845*”. [...] “*The testing groundwork was laid in 1837, when a lawyer and legislator in Massachusetts named Horace Mann became secretary of the newly created State Board of Education, part of the Whig Party’s effort to centralize authority and make schools modern and accountable*”. “Os membros do Comitê Escolar de Boston deram os primeiros tiros nas guerras de testes no verão de 1845”. [...] “As bases dos testes foram estabelecidas em 1837, quando um advogado e legislador em Massachusetts chamado Horace Mann se tornou secretário do recém-criado Conselho Estadual Educação, parte do esforço do Partido Whig de centralizar a autoridade e tornar as escolas modernas e responsáveis”.

⁶² “[...] *desde entonces, el proceso de acreditación se ha convertido en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos*” (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993, p. 33).

À vista disso pode-se assim fazer menção novamente ao trabalho de Horace Mann (apud REESE, 2013) na primeira metade do século XIX nas escolas de Boston⁶³ nos Estados Unidos, que pode nos dar pistas em relação aos argumentos ainda hoje utilizados para a defesa dos testes estandardizados. No *The Common School Journal* ⁶⁴ de 1845 editado por Mann (1845), encontraram-se vários argumentos que justificariam o início da aplicação de testes utilizando-se de *printed questions and written answers*,⁶⁵ que, para os seus defensores, além de ser um *novel mode of examination*⁶⁶ na América, viria a constituir-se numa nova era na história das escolas norte-americanas.

Mann (1845) elenca, assim, uma série de fatores que fundamentavam a superioridade deste novo modelo de exame, o qual se rememora a seguir: a. O novo modelo seria imparcial. A característica da imparcialidade foi largamente defendida neste escrito: para seus defensores era preciso enxergar este termo em sua mais larga expressão, na medida em que possibilitaria não só a comparação de estudantes de uma mesma escola, mas a comparação de todas as escolas relativas a uma determinada classe ou nível de ensino. Em defesa da aplicação das mesmas questões para diferentes alunos, de diferentes escolas, Mann (1845, p. 330) sugere que, “Mas quando as perguntas são as mesmas, há exatidão de igualdade. Nem balanças poderiam pesar o trabalho de maneira mais justa. No que diz respeito ao exame, todos os acadêmicos ‘nascem livres e iguais’”⁶⁷. E continua dizendo que: “Os alunos obrigados a responder perguntas diferentes são como corredores obrigados a testar sua velocidade percorrendo cursos diferentes”⁶⁸ (MANN, 1845, p. 331). Outro ponto deste tópico que nos chamou a atenção e que ainda hoje é utilizado na defesa e confecção dos testes estandardizados é a crença de que, quanto maior o número de questões presentes num

⁶³ Também nos conta Reese (2013) que para efeitos de amplitude de comparação o comitê instituído, cujo nome de destaque foi o de Samuel Gridley Howe que havia planejado o uso dos testes escritos, aplicou também esses mesmos testes em cidades fora de Boston, incluindo Roxbury. Cf. <<https://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/the-first-testing-race-to-the-top.html>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

⁶⁴ Cf. *The Common School Journal*, Vol. VII, Boston, November 1, 1845, n.º 21.

⁶⁵ “Perguntas impressas e respostas escritas”.

⁶⁶ “novo modo de avaliação”.

⁶⁷ “*But when the questions are the same, there is exactness of equality. Balances cannot weigh out the work more justly. So far as the examination is concerned, all the scholars are ‘born free and equal’*” (MANN, 1845, p. 330).

⁶⁸ “*Pupils required to answer dissimilar questions, are like runners obliged to test their speed by running on dissimilar courses*” (MANN, 1845, p. 331).

instrumento de testagem, mais fidedigno esse teste se torna, ou melhor, melhor sua oportunidade de testar os méritos dos alunos – nas palavras de Mann (1845, p. 331): “Novamente, é claro que quanto maior o número de perguntas feitas a um estudioso, melhor é a oportunidade de testar seus méritos”⁶⁹. b. O novo modelo seria mais justo para o estudante.

Neste quesito, Mann (1845) ao fazer uma comparação entre o exame impresso com respostas escritas e a forma oral de exame diz ser o primeiro mais justo para o estudante na medida em que ele possuirá mais tempo para desenvolver seu raciocínio e mostrar sua potencialidade; posto que, no modo oral, o professor teria uma hora para dividir entre seus trinta alunos, o que não ocorreria no teste escrito. Para Mann (1845, p. 331), “Tal aluno exige tempo para reunir suas faculdades”⁷⁰; e condensa assim este tópico específico acerca das vantagens deste novo método de exame:

Em um exercício de dois minutos, portanto, o melhor acadêmico pode falhar, porque perde sua única oportunidade enquanto reúne suas energias para resolvê-lo; mas dê-lhe uma hora, e ele terá tempo para pensar e fazer justiça a sua capacidade. Uma das principais recomendações desse método é, de fato, a exclusão da surpresa como uma das causas da falha e a retirada da simulação como uma desculpa (MANN, 1845, p. 331).⁷¹

Para Mann (1845) e o Comitê das Escolas de Boston (*The Boston School Committees*) o novo método era também mais completo e minucioso e prevenia a interferência do professor. Para este grupo “Nada é mais irritante para um bom avaliador do que ser interrompido por um professor”⁷² (MANN, 1845, p. 331).

Como se pode observar, começa a aparecer com força a figura do examinador e, também, o reforço da sua figura como alguém imparcial e que conseguiria averiguar com mais propriedade o que os alunos estavam realmente aprendendo na escola. Este grupo acreditava

⁶⁹ “Again, it is clear that the larger the number of questions put to a scholar, the better is the opportunity to test his merits” (MANN, 1845, p. 331).

⁷⁰ “Such a pupil requires time to collect his faculties” (MANN, 1845, p. 331).

⁷¹ “In an exercise of two minutes, therefore, the best scholar may fail, because he loses his only opportunity while he is summoning his energies to improve it; but give him an hour, and he will have time to rally and do himself justice. It is one of the principal recommendations of this method, indeed, that it excludes surprise as one of the causes of failure, and takes away the simulation of it as an excuse” (MANN, 1845, p. 331).

⁷² “Nothing is more annoying to a good examiner than to be interrupted by the teacher” (MANN, 1845, p. 331).

que, averiguando fielmente o que o aluno tinha aprendido e o que estava sendo realmente ensinado, podiam, deste modo, averiguar a qualidade ou não do ensino empreendido pelo professor, bem como o tipo de trabalho realizado por ele. Neste sentido, Mann (1845) ressalta, neste texto, o próprio conceito de ensino para o *The Boston School Committees* e o tipo de trabalho que deveria ser realizado a partir do uso do livro-texto. Em termos didáticos, este grupo condenava o trabalho mecânico e penoso feito a partir do livro-texto que, para ele, continha apenas textos⁷³ e que caberia ao professor utilizá-lo da melhor forma, sobretudo a partir do estabelecimento de relações com outros textos e discursos.

Outro aspecto relevante a ser considerado no discurso de Mann (1845) e seu grupo é o fato de que, para eles, o problema da qualidade da instrução dada aos alunos pelos professores estaria resolvido com o novo método de exame, argumento que, até hoje pode ser considerado como a mola mestra da defesa da continuação da aplicação dos testes gerais e standardizados; ou seja, a ligação feita entre a qualidade educativa e a aplicação de testes standardizados. Importante ainda observar o que enunciou Mann (1845, p. 332) acerca deste novo método de exames, “Agora, o método de exame adotado recentemente pelos comitês escolares de Boston resolve a questão de maneira definitiva: que tipo ou qualidade de instrução foi dada pelos mestres, e que quantidade ou extensão de proficiência foi feita pelos alunos”⁷⁴. Como se pode observar a crença de que o bom êxito no exame representa ou traduz a qualidade (ou não) do ensino recebido, assim como a qualidade e o tipo de trabalho empreendido pelo professor vem de longa data e, de certa forma, ainda se perpetua nos dias de hoje através do discurso expresso em algumas políticas de avaliação implementadas na Sociedade Ocidental, especialmente aquelas que se deram a partir dos anos de 1980 nos países centrais como Inglaterra e Estados Unidos e que, de certa forma, se estenderam para outros tantos países semiperiféricos e periféricos, como é o caso de Portugal e do Brasil, guardadas as suas devidas especificidades de processos e políticas.

⁷³ Sobre os livros-texto diziam que: “*They are books containing texts. These texts the teacher is to expound. Each one of them should be the foundation of a discourse, or of a series of discourses. This is teaching. Hearing recitations from a book, is not teaching*” (MANN, 1845, p. 332). “São livros contendo textos. Esses textos o professor deve expor. Cada um deles deve ser a base de um discurso ou de uma série de discursos. Isso é ensino. Ouvir recitações de um livro não é ensinar”.

⁷⁴ “*Now the method of examination lately adopted by the Boston School Committees, settles the question as definitively, what kind or quality of instruction has been given by the masters, as it does what amount or extent of proficiency has been made by the pupils*” (MANN, 1845, p. 332).

No que se refere ao objeto desta tese, o discurso das últimas duas políticas de avaliação implementadas no Ensino Superior Brasileiro – ENC e ENADE – de maneira geral, reproduzem, em parte, estas premissas defendidas por Mann e seu grupo em 1845, ou seja, a crença de que o desempenho dos alunos no exame geral traduz a qualidade dos cursos e instituições, assim como, traduz também a qualidade de seus professores. Duas outras questões são levantadas ainda em defesa dos testes padronizados na voz de Mann (1845) são: este método aboliria toda a possibilidade de favoritismo e, também, afastaria a suspeição deste tipo de ação. E ainda uma outra questão: antes da adoção deste novo método, as perguntas feitas e as respostas dadas de forma oral estavam confinadas apenas aos presentes ao exame e circunscritas ao espaço escolar; continua Mann (1845, p. 334) “Não é assim, no entanto, quando o exame é feito por perguntas impressas e respostas escritas. Uma transcrição, uma espécie de semelhança com o **daguerrotipo**, por assim dizer, do estado e das condições da mente dos alunos, é tirada e levada, para inspeção geral.”⁷⁵ Por fim, Mann (1845) ainda na defesa do novo método de avaliação, menciona que diferentes homens possuem diferentes padrões de qualidade do ensino; neste sentido, este novo modelo possibilitaria uma certa minimização deste problema. Mann (1845) afirma que, se as questões se encontram disponíveis publicamente, esse fato facilitaria uma análise dos tipos de questões utilizadas e o acesso ao seu enunciado. Desta forma, poderiam ser observados aspectos como o grau de facilidade e de dificuldade das questões utilizadas, por exemplo; o que provocaria, para o autor, a possibilidade de um aprimoramento dos próprios instrumentos de avaliação e a oportunidade de melhor verificar o trabalho do professor.

Considerou-se importante esta volta no tempo, posto que, grande parte dos argumentos levantados pelo *The Boston School Committees* na voz de Mann (1845) e colaboradores, podem ainda hoje ser observados no discurso das políticas públicas que colocam a avaliação como um dos pontos fundamentais para a verificação da qualidade educativa e da qualidade de suas instituições e professores/as.

⁷⁵ “Not so, however, when the examination is by printed questions and written answers. A transcript, a sort of *Daguerrotype* likeness, as it were, of the state and condition of the pupils’ minds, is taken and carried away, for general inspection” (MANN, 1845, p. 334).

A partir desta leitura, entendemos que, para se compreender os *testes* como elemento fundamental do Sistema Americano de Educação e Ensino, assim como a sua grande influência em outros sistemas educacionais, como no Brasil, por exemplo, não nos basta, porém, a leitura feita por Guba e Lincoln (1989), bem como a perspectiva de períodos da avaliação adotada em Stufflebeam e Shinkfield (1993). Não obstante elas nos sejam de grande valia para situarmos o fortalecimento deste paradigma na educação de crianças e jovens (bem como em diversos outros campos da atividade humana); e identificarmos os principais fatores (fundamentais e secundários) que estiveram a fortalecer este paradigma de avaliação educativa. Acreditamos ser necessário recorrer a estudos históricos e sociológicos que poderão nos dar mais dados e subsídios para apreendermos os fatores e significados mais profundos que levaram ao fortalecimento deste paradigma na educação.

A primeira pergunta que se coloca neste panorama pode ser assim enunciada: qual o contexto social, econômico e cultural do fim do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos da América que propiciou o início e o fortalecimento do paradigma dos testes educacionais padronizados? Na tentativa de compreendermos a função dos testes e, mais especificamente, dos quocientes de inteligência (Q. I.) nas sociedades capitalistas avançadas, recorre-se a Karier (1992) e S. Bowles e H. Gintis (1981); assim, será necessário um olhar acerca do quadro geral da sociedade americana no final do século XIX e início do século XX, da mesma maneira que se fará fundamental a determinação dos grupos e interesses ao qual esta forma de avaliação estava relacionada.

O marco contextual para o desenvolvimento dos testes é final do século XIX; no entanto, compreendendo a educação em sua característica intrínseca, chamada por Apple (1979) de conectividade com outros campos de atuação humanos, vejamos como Karier (1992) vai desenhando esta ligação fundamental entre economia, educação e sociedade. A princípio, vejamos como descreve o espantoso aumento do capital das grandes empresas americanas no final do século XIX, “Em 1897, o capital de todas as empresas avaliadas individualmente em um milhão de dólares ou mais, atingia apenas 170 milhões. Três anos mais tarde apenas, o mesmo capital total subia a cinco bilhões e em 1904 era superior a vinte bilhões” (KARIER, 1992, p. 219, *ipsi literis*). Com este aumento exponencial do capital das grandes empresas, vê-se despontar as indústrias de produção de massa, que possuíam necessidades de produtores e

consumidores estandardizados (KARIER, 1992). Ainda na visão de Karier (1992), eram graves os problemas e consequências da urbanização, industrialização e emigração na sociedade americana do início do século XX; neste sentido, a classe empresarial demandava uma ação compensatória do Estado para sanar os desequilíbrios no campo político, social e econômico, provenientes do contexto desenhado acima. Nesta direção, Karier (1992) menciona que seria papel dos reformadores progressistas tanto em nível micro (da cidade), como em nível macro (da nação) “[...] reorganizar uma América pluralista que assegurasse uma produção e um consumo de bens e serviços eficiente e ordenada” (KARIER, 1992, p. 219).

Karier (1992) aponta ainda os diversos desafios surgidos na chamada *era progressista* americana para o Estado do capitalismo monopolista liberal americano, na primeira metade do século XX; dentre eles, temos: as duas grandes Guerras Mundiais, a Grande Depressão Americana e a Guerra Fria. Historicamente, o *progressive movement* americano pode ser entendido como um esforço dos grandes grupos econômicos da época no sentido de guiar e controlar as políticas econômicas e sociais, em todos os âmbitos da nação: local, estadual e federal.⁷⁶ Se nos ativermos à história americana, dois eventos empreenderam grandes marcas no seu desenho: a Grande Depressão (1929-1935) e a Guerra Fria. Para Karier (1992) se a Depressão havia propiciado terreno que favorecia o aumento do poder do Estado de acordo

⁷⁶ Nesse sentido é significativa a obra de James Weinstein, citada por Karier (1992). Numa leitura feita por Morton Keller, *Brandeis University*, encontramos informações valiosas acerca do interesse e perfil desses grupos econômicos do início do século XX nos Estados Unidos. Apoiando-se em estudos de caso das políticas públicas nos Estados Unidos do início do século XX, Weinstein (citado por Keller, 2012), afirma que: “*The primary instrument in the forging of a corporate hegemony was the National Civic Federation. This organization played a central part in the workmen’s compensation movement and in the establishment of the Federal Trade Commission. Its members, ideas, and influence permeated the city commission and manager movement, the Progressive party of 1912, and the Commission on Industrial Relations of 1913-1915. Its yeasty ideology – welfare statism; cooperation by big business, big government, and big labor; and devotion to a politics of consensus rather than of class conflict – found fulfilment in the American participation in World War I and in the New Deal*”. “O principal instrumento para forjar uma hegemonia corporativa foi a Federação Cívica Nacional. Essa organização teve um papel central no movimento de compensação dos trabalhadores e no estabelecimento da Comissão Federal de Comércio. Seus membros, ideias e influência permeiam a comissão da cidade e o movimento de gestores, o Partido Progressista de 1912 e a Comissão de Relações Industriais de 1913-1915. Sua ideologia feroz – estado de bem estar social; cooperação entre grandes empresas, grande governo e grande trabalho; e devoção a uma política de consenso e não de conflito de classe - encontrada na participação americana na Primeira Guerra Mundial e no *New Deal*”. Disponível em: «<https://www.cambridge.org/core/journals/business-history-review/article/corporate-ideal-in-the-liberal-state-19001918-by-james-weinstein-boston-beacon-press-1968-pp-xvii-263-750/4907A0D04493820328B5758AA96727C2>». Acesso em: 31 jan 2019.

com as linhas do capitalismo de *welfare*, a Guerra Fria, propiciou também o fortalecimento deste poder, ligado ao que o autor chama de capitalismo militar.

Assim, em linhas gerais, temos o seguinte desenho histórico no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos da América, o qual se liga a um tipo de Capitalismo do Estado monopolista liberal: consolidação do capital das grandes empresas; surgimento e expansão de indústrias de produção em massa, com necessidade de constituição de um aglomerado de produtores e consumidores estandardizados; características iniciais de um capitalismo de *welfare* e um capitalismo militar; uma certa cooperação entre os grandes sindicatos, o grande capital e o governo⁷⁷; certa oposição entre o antigo liberalismo e o novo liberalismo empresarial⁷⁸; uma proliferação de agências burocráticas reguladoras; consolidação de uma gestão científica voltada para a produção social do controle e da ordem; pressão sobre as instituições públicas pela eficiência; proliferação de várias associações filantrópicas; crescimento e fortalecimento das Fundações. Sobre as Fundações é importante mencionar ainda que como um “[...] 4º ramo de Governo” [possuía] “[...] posição dominante na elaboração das políticas do Estado” (KARIER, 1992, p. 221), como já mencionado; e é este o ponto que nos chamou a atenção e nos interessará diretamente, na medida em que este quarto ramo de Governo influenciou tanto as políticas de currículo como de avaliação em particular e a política dos serviços sociais, em geral. Nesta direção, Karier (1992, p. 222), ao afirmar que o grande capital através dos “[...] novos objetivos filantrópicos”, intencionava influenciar a direção da política educativa do período; assim, a autora cita como exemplos a influência na modelação da política educativa da América Negra do Sul concretizada pelo Conselho Geral de John D. Rockefeller a partir de 1903; assim como, da grande influência da

⁷⁷ Segundo Karier (1992) como características desse Estado capitalista e monopolista liberal pode-se encontrar o fato da existência da relação entre os grandes sindicatos, o grande capital e o Governo que, para Karier (1992), teve origem na Federação Cívica Nacional, fundada em 1900.

⁷⁸ Assim Karier (1992, p. 220-221) explica que “Enquanto o antigo liberalismo justificava o individualismo e a competição desenfreada, o novo liberalismo empresarial que emergia no pensamento de homens como Herbert Croly, Edward Ross, John R. Commons e outros, pretendia proteger a estrutura básica da riqueza e do poder na ‘nova ordem’, fazendo subir o nível de vida de uma classe média mais vasta”. Ao citar Herbert Croly é ainda Karier (1992) quem diz que “Herbert Croly expressava bem estas ideias quando sugeria que a democracia progressista ‘se destinava a servir de contra-ataque em relação ao perigo de uma revolução proletária’” (KARIER, 1992, p. 221).

Fundação Carnegie para o Desenvolvimento do Ensino (1906) na política educativa americana, tanto dos estados do Sul como do Norte.⁷⁹

Voltando a Guba e Lincoln (1989) e ao percurso dos autores no que se referem às chamadas gerações da avaliação, destaca-se neste momento a segunda geração da avaliação, denominada de *description*, e que surge no intuito de suprir alguns problemas da primeira geração da avaliação, sobretudo no que se refere à necessidade de transformar o aluno em objeto de avaliação. O período a que se faz menção é o pós Primeira Guerra Mundial, onde era preciso uma revisão profunda no currículo escolar. Na verdade, havia uma tensão entre aquilo que era desejo dos estudantes e aquilo que lhe permitia a escola. Ao comentar sobre a realidade Norte-Americana, Guba e Lincoln (1989) nos contam que existia neste período uma questão muito séria relativa a um certo influxo por parte dos estudantes americanos que, salvo raras exceções, tinham problemas em ascender para além dos níveis elementares de instrução. Neste contexto, são ainda Guba e Lincoln (1989) quem nos contam que, para esses estudantes, seus desejos, necessidades e aspirações, a escola era vista como uma oportunidade (talvez a única) de que pudessem crescer social e economicamente para além do *status* de seus próprios pais e parentes. No entanto, o currículo de tais escolas não permitia que esses estudantes pudessem realizar seus intentos, além disso, as escolas, para além da necessidade de uma reforma curricular, não tinham condições de oferecer o tipo de ensino que esses estudantes almejavam. Emerge desta problemática o conhecido programa *The Eight Year Study*, desenvolvido na *Ohio State University*. A significativa figura de Ralph Tyler (apud GUBA; LINCOLN, 1989) irrompe neste momento, designado por muitos de pai da avaliação educativa, assim como um nome também importante dos estudos curriculares. Tyler (apud GUBA; LINCOLN, 1989), que já vinha desenvolvendo programas de testes para a seleção de estudantes na mesma universidade acabou se envolvendo nesse novo programa. Assim nos contam Guba e Lincoln (1989),

⁷⁹ Karier (1992) nos conta que houve certa resistência federal ao grande poder das fundações na implementação das políticas de educação em particular, e dos serviços sociais em geral; tanto que em 1913 foi implementada pelo 62º Congresso Americano uma investigação do papel das fundações pela Comissão de Relações Industriais. Nesse sentido, Lankford (1964, apud Karier, 1992) diz que a grande maioria dos integrantes da então Comissão definiu que “O domínio dos homens em cujas mãos reside o controle final de uma grande parte da indústria americana não se limita aos seus empregados e estende-se rapidamente ao controle da educação e dos serviços sociais do país” (LANKFORD, 1964, apud KARIER, 1992). Apesar de certa resistência no âmbito federal, karier (1992) menciona que em termos estaduais existiam “linhas de menor resistência” para a aceitação dessas diretrizes confeccionadas pelos grupos empresariais/fundações.

Tyler estava empenhado em realizar o mesmo tipo de trabalho com as escolas secundárias do Estudo de Oito Anos, mas com uma variação importante da avaliação convencional (medição): o objetivo dos estudos seria refinar os currículos em desenvolvimento e garantir que eles estivessem funcionando. Nasceu, assim, a avaliação do programa nasceu (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 28).⁸⁰

Desponta, neste momento, a conhecida nomenclatura dos objetivos educacionais, sendo os mesmos diretamente relacionados com a percepção de um comportamento-padrão por parte dos estudantes. Na verdade, essa segunda geração possui como característica predominante a descrição de padrões de desempenho dos estudantes em relação a objetivos pré-definidos (GUBA; LINCOLN, 1989).

Outro aspecto importante dessa geração é a figura do avaliador e a importância do seu papel. Neste sentido, sua figura era, pois, vista essencialmente como o *describer* (GUBA; LINCOLN, 1989); todavia, somam-se a este papel, tanto estas novas características da avaliação do aluno, como as características da geração anterior, vista como a geração da medida, como já mencionado.

Stufflebeam e Shinkfield (1993) também destacam a figura de Tyler, aliás, intitulam esse período da história da avaliação como *La época tyleriana*. Para estes autores, Tyler foi inovador ao propor como principal característica de seu método a pré-fixação de objetivos a serem alcançados pelo aluno. Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 34) sublinham que Ralph W. Tyler “De fato, ele definiu avaliação como algo que determina se determinados objetivos foram alcançados.”⁸¹ Neste ponto, faz-se fundamental recapitular o próprio Tyler (1949) quando em sua clássica obra *Basic Principles of Curriculum⁸² and Instruction* enumera quatro (4) pontos centrais que devem ser respondidos no desenvolvimento do *curriculum and plan of instruction*. Os pontos são assim enumerados:

⁸⁰ “Tyler was engaged to carry out the same kind of work with the Eight Year Study secondary schools, but with one important variation from conventional evaluation (measurement): the purpose of the studies would be to refine the developing curricula and make sure they were working. Program evaluation was born (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 28).

⁸¹ “De hecho, definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993, p. 34).

⁸² Importante mencionar que o termo “*curriculum*” em inglês e, mais especialmente, na obra de Ralph W. Tyler possui uma expressão bem ampla. Stufflebeam e Shinkfield (1993) destacam que, de forma geral, esse termo está ligado a todos os aspectos relativos à atividade docente e, não apenas, ao que se compreende como plano de estudos.

Que propósitos educacionais a escola deve buscar alcançar?
 Que experiências educacionais podem ser fornecidas com probabilidade de atingir esses propósitos?
 Como essa experiência educacional pode ser efetivamente organizada?
 Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo atingidos?”
 (TYLER, 1949, p. 1).⁸³

Para o que nos interessa aqui, o ponto quatro (4) é o que vai demandar alguma discussão. Na realidade, quando adentramos em Tyler (1949) vê-se que a questão central levantada por ele neste quarto tópico foi assim colocada no capítulo próprio que tratou da questão: “Como a eficácia das experiências de aprendizado pode ser avaliada?”⁸⁴ (TYLER, 1949, p. 104). Pode-se fazer algumas ponderações acerca deste tópico. A primeira questão reside no fato da preocupação com a eficácia da escola, colocada a partir da eficácia das experiências de aprendizado que estão, por sua vez, ligadas à eficácia de uma ação de ensino. Pode-se também perceber que o termo *effectiveness* está intrinsicamente ligado com uma certa capacidade de ser bem sucedido e alcançar os resultados esperados de uma ação previamente empreendida. No entanto, os resultados esperados, segundo Tyler (1949) devem ser empreendidos em relação a uma mudança de comportamento do aluno, proposta a partir de objetivos de aprendizagem pré-definidos. Assim, os objetivos do ensino devem caminhar no sentido de promover uma mudança nos padrões de comportamento dos estudantes. Neste contexto, a avaliação para Tyler (1949, p. 106) “[...] É o processo para determinar em que grau essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo”.⁸⁵ Pode-se observar, pelo próprio Tyler (1949), que a avaliação está profundamente ligada à percepção de uma efetiva mudança (observável) no comportamento do aluno (o que nem sempre é tão fácil quando se fala acerca de processos mentais e cognitivos mais amplos e, nem tampouco, no que se refere aos processos emocionais). No entanto, Tyler (1949) já criticava o fato de que, para muitos educadores, avaliadores e demais envolvidos na educação (de maneira ampla e restrita), circunscreve-se a avaliação como sinônimo de *paper and pencil tests*.⁸⁶ Bastante significativo também é o fato, não tão noticiado, da defesa por Tyler (1949) de no mínimo duas avaliações

⁸³ “What educational purposes should the school seek to attain? What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? How can these educational experience be effectively organized? How can we determine whether these purposes are being attained?” (TYLER, 1949, p. 1).

⁸⁴ “How can the effectiveness of learning experiences be evaluated?” (TYLER, 1949, p. 104).

⁸⁵ “[...] is the process for determining the degree to which these changes in behavior are actually taking place” (TYLER, 1949, p. 106).

⁸⁶ “testes de papel e lápis”.

em relação ao aluno, uma no início e uma ao final. Na realidade, Tyler (1949) enuncia que não bastam apenas duas avaliações, é preciso um acompanhamento mais longo dos padrões de comportamento dos alunos para se perceber a efetividade das experiências de aprendizagem realizadas, ou melhor, “*the permanence of the learning*”⁸⁷ (TYLER, 1949, p. 106-107). Consideraram-se pertinentes estas observações, na medida em que podem ser encontradas, já nos escritos de Ralph W. Tyler (1949) dos anos de 1940, as linhas gerais da diferenciação entre uma avaliação somativa e uma avaliação formativa.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1993) foi o mesmo Tyler (1949) quem cunhou o termo *avaliação educativa* e a influência de sua abordagem se deu amplamente no mundo educacional durante os próximos 25 anos do pós 1940. Voltaremos um pouco à questão da implementação do programa *The Eight-Year Study*.⁸⁸ De fato, ocorria nesta época, nos Estados Unidos, alguns movimentos paralelos em diversos campos da vida social. Se no campo econômico e social propriamente dito, a Grande depressão assombrava os americanos, os anos de 1933-1937 são marcados por uma série de programas implementados nos Estados Unidos pelo governo de Franklin Delano Roosevelt, com o intuito de, com o *New Deal*, recuperar a economia americana e possibilitar uma certa assistência aos desamparados e desempregados que sofriam as consequências da Grande Crise de 1929. Se no campo econômico surgia o *New Deal*, no campo educacional propriamente dito surgia o movimento de educação progressiva, onde John Dewey e outros intentavam criar novas perspectivas educacionais, sobretudo a partir de uma educação centrada na criança e de uma escola mais dinâmica e ativa (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993)⁸⁹. Assim, o *The Eight-Year Study*, pensado para fazer a revisão do currículo de 30 escolas secundárias (*secondary schools*) nos Estados Unidos se tornou um meio eficaz para a expansão das ideias de Tyler (1949). Na verdade, para Stufflebeam e Shinkfield (1993) a grande vantagem do método de Tyler seria o

⁸⁷ “a permanência da aprendizagem”.

⁸⁸ Segundo o site <https://education.stateuniversity.com/pages/1947/Eight-Year-Study.html> o “The Eight-Year Study” também conhecido como “The Thirty-School Study”, um projeto experimental dirigido pela “Progressive Education Association (PEA)” que se realizou nos Estados Unidos entre os anos de 1930 a 1942 pode ser assim definido: “[...] *in which thirty high schools redesigned their curriculum while initiating innovative practices in student testing, program assessment, student guidance, curriculum design, and staff development.*” “No qual trinta escolas secundárias reprojeteram seu currículo, iniciando práticas inovadoras em testes, avaliações de programas, orientação para estudantes, design de currículo e desenvolvimento de pessoal”. Acesso em: 25 mar. 2019.

⁸⁹ O movimento de educação progressiva para Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 34) “[...] *reflejó la filosofía del pragmatismo y empleó los instrumentos de la psicología conductista*”.

fato de que a avaliação tyleriana proporcionava a possibilidade de comparações internas entre os objetivos previamente definidos e os resultados alcançados pelos alunos. Neste sentido, dispensava a implementação dos chamados grupos experimentais e de controle. Uma outra vantagem do método de Tyler (1949), para Stufflebeam e Shinkfield (1993) é que ele se oporia aos chamados métodos indiretos e poderiam cobrir um espectro mais ampliado do que aqueles cobertos pelos testes tipificados. No entanto, são ainda Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 34) quem nos alertam para a permanência da relação entre testes e objetivos, dizendo que, “A tecnologia dos testes de desenvolvimento serviria de base para a elaboração de testes relacionados aos objetivos, e também aos relacionados às diferenças individuais e às normas nacionais ou estaduais”.⁹⁰ Como se vê, embora os testes tenham sofrido uma transformação, tanto no conteúdo como na forma, não deixaram de ser instrumentos importantes tanto no âmbito interno do sistema educacional, como no que se refere a uma normatização e regulação externa feita por parte do Estado.

Para Escudero Escorza (2003) o período que vai de 1946 a 1956 pode ser denominado de época da *inocência*. Dias Sobrinho (2003) ampliando um pouco este período, designa a geração de 1946 a 1957, como a ‘era da inocência’. Para Dias Sobrinho (2003) este período pode ser marcado por um certo descrédito, tanto em relação à avaliação, como também em relação à própria educação. Apesar disso, foi uma época de aparecimento de obras importantes para o campo da avaliação, como a obra de Tyler de 1949 (já citada anteriormente); houve, também, um desenvolvimento significativo no que se refere ao instrumento – testes. Nesta mesma direção, Stufflebeam e Shinkfield (1993) apontam que este período foi assinalado por novas propostas de testes e, também, novas formas de qualificá-los; surgiam também os chamados algoritmos para caracterizar objetivos comportamentais, as taxonomias de objetivos, notadamente a taxonomia de Benjamin S. Bloom (e seu grupo) de 1956; o aparecimento de alguns novos modelos experimentais e de procedimentos estatísticos para o tratamento de dados do campo educativo. No entanto, Stufflebeam e Shinkfield (1993) apontam ainda que, apesar desse desenvolvimento no que se refere aos instrumentos, esse

⁹⁰ “La tecnología de los tests de desarrollo iba a servir de base para la elaboración de tests relacionados con los objetivos, y también a los relacionados con las diferencias individuales y con las normas nacionales o del estado” (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993, p. 34).

fato não se converteu, todavia, num meio de avanço para uma melhora na qualidade da experiência escolar, nem tampouco para a educação de maneira geral. Além dessas questões, Stufflebeam e Shinkfield (1993) destacam também o fato dos poucos recursos que, nesse período, eram destinados às atividades avaliativas; para estes autores, além da dependência dos fundos locais para a realização de avaliações, de Fundações e organizações profissionais, as agências federais não possuíam um *know-how* necessário no campo da avaliação de programas.

Para compreender estes fatos, devemos recordar que esse período do pós-guerra da história americana, ao mesmo tempo em que é marcado pela chamada época de plenitude (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993), com o desenvolvimento expressivo da indústria e da capacidade militar americana, bem como do aumento do consumo e um grande desperdício de recursos naturais; este mesmo tempo, por outro lado, ainda estava marcado pela pobreza de uma grande parcela da população americana, assim como um período de intensa manifestação de preconceitos raciais e de segregação. Como se pôde perceber, essa época da história dos Estados Unidos é marcada por intensos contrastes, riqueza-pobreza; desenvolvimento-estagnação; abundância-escassez dentro de uma mesma sociedade.

Tal qual nos contam ainda Stufflebeam e Shinkfield (1993) essa época, ainda tendo em conta o contexto norte americano, foi marcada por uma grande expansão das ofertas educacionais; construção de novos edifícios escolares; surgimento de novos tipos de instituições educativas (colégios comunitários); junção de pequenos distritos escolares; expansão de programas educativos para professores, bem como um aumento de matrículas nos colégios. No entanto, esta grande expansão da educação americana, para Stufflebeam e Shinkfield (1993), não se refletiu num aprofundamento das análises em relação à avaliação educativa no sentido de possibilitar um aperfeiçoamento da educação, nem mesmo uma melhora na experiência escolar (apesar do surgimento de serviços de testes, novas propostas de aperfeiçoá-los e qualificá-los, taxonomias de objetivos, dentre outros instrumentos já citados anteriormente).

Para Stufflebeam e Shinkfield (1993) foi no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 que a época da inocência teve seu final; para eles, no ponto culminante, avaliações de projetos de currículo em larga escala, subsidiados com orçamento público. Interessante, nesse

momento, numa possível amálgama dos pensamentos de ambas as perspectivas (de épocas e gerações) trazer Guba e Lincoln (1989, p. 29) quando nos dão a seguinte pista: “A abordagem descritiva orientada a objetivos apresentava algumas falhas sérias, embora não fossem muito visíveis até o período pós-Sputnik”.⁹¹ Há, neste contexto, uma culpabilização das escolas e da educação americana por parte do governo federal americano no sentido de fazer uma correlação entre as deficiências da educação americana e o que foi entendido como o fracasso dos EUA na corrida espacial, tendo em vista os feitos dos russos em relação à exploração espacial. Ou seja, é discurso corrente entre autoridades educacionais americanas o fato de que foram estas falhas na educação que permitiram que os russos se destacassem na exploração espacial.

O surgimento da terceira geração da avaliação para Guba e Lincoln (1989) é marcado por uma ação e um agente principal; a ação pode ser descrita como julgamento e o principal agente seria o avaliador que assumiria o papel de *judge*. De fato, se tomarmos os escritos de Correia ([s/d]), pode-se afirmar que a terceira geração, para Guba e Lincoln (1989), dá-se a partir do pós-guerra, em 1946 e englobaria, na visão de Clarence Karier (1992), as três idades da avaliação das quais nos falam Stufflebeam e Shinkfield (1993), ou seja, a Idade da Inocência (1946-1957), a Idade do Realismo (1958-1972) e a Idade da Profissionalização (pós-1973). Neste sentido, para Correia ([s/d]), é mesmo na chamada Idade da Inocência ou da ignorância, onde se precisavam ultrapassar os traumas deixados pela Segunda Grande Guerra Mundial, que os aspectos técnicos da avaliação foram aperfeiçoados com vistas a minimizar seu teor subjetivo; é neste tempo também que há um aumento dos testes com referência à norma e, em 1947, como um fato importante da história dos testes é criado o *Educational Testing Service*.⁹²

⁹¹ “The objectives-oriented descriptive approach had some serious flaws, although they were not very noticeable until the post-Sputnik period (1957)” (Guba e Lincoln (1989, p. 29).

⁹² O “*Educational Testing Service*” é uma organização até hoje ativa e foi o resultado da junção de três outras organizações americanas, “*The American Council on Education*”, “*The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*” e o “*College Entrance Examination Board*”. Segundo o site da organização, “These founders believed that an independent, nonprofit organization devoted to educational research and assessment could make fundamental contributions to the progress of education by enabling opportunity for all learners, regardless of income or social status”. “Esses fundadores acreditavam que uma organização independente e sem fins lucrativos dedicada à pesquisa e avaliação educacional poderia fazer contribuições fundamentais para o progresso da educação, permitindo oportunidades para todos os alunos, independentemente de renda ou *status* social”. Cf. <https://www.ets.org/about/who/heritage/>. Acesso em: 5 abril

Neste ponto, é relevante assinalar que Guba e Lincoln (1989) não fazem a separação entre a Idade da Inocência e a Idade do Realismo; para estes autores, é a partir de 1967 que se pode observar um conjunto de novos modelos de avaliação, assim nomeados pelos autores citados: i. modelos neo-Tyleriano (*neo-Tylerian model*”, que para Guba e Lincoln (1989) incluiria o *Stake’s own Countenance Model*,⁹³ 1967 e o *Discrepancy Evaluation Model*,⁹⁴ 1971; ii. os modelos orientados para a decisão *decision-oriented models*,⁹⁵ como exemplo temos o CIPP⁹⁶ postulado por Stufflebeam (1993) e colaboradores, 1971; iii. *Effects-oriented models*,⁹⁷ como a avaliação independente de objetivos *Goal Free Model*⁹⁸ proposta por Scriven (1973); iv. *Neomeasurement models*,⁹⁹, neste caso, poder-se-iam citar os estudos de Boruch (1974); Campbell (1969); Rivlin e Timpane (1975); Rossi e Williams (1972); v. e modelos ligados diretamente a uma abordagem julgadora *judgmental*, como o *Connoisseurship Model*, de Eisner (1979).

Na concepção de Stufflebeam e Shinkfield (1993) a chamada época do realismo se iniciou no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Foi neste momento que a avaliação se torna uma profissão e gera também uma indústria de serviços avaliativos. Apesar de não utilizarem o termo época da inocência, estes autores também apontam o lançamento do Sputnik I (1957) como importante fator para impulsionar uma mudança no campo educacional em geral e no campo da avaliação, em particular. A implementação de novos programas educativos nas áreas de matemática, ciências e idiomas (línguas estrangeiras modernas); a criação de serviços de assessoria e programas de pesquisa nos distritos americanos; a instalação de novos projetos nacionais para o desenvolvimento curricular (notadamente nas áreas de ciências e matemática); assim como a criação de fundos para a avaliação desses programas, estavam na

2019. Como se pode perceber o mito da igualdade para todos, independentemente de renda e classe social se faz presente no discurso da organização; como se vê o tema da meritocracia se faz fortemente presente.

⁹³ “Modelo de Face da Estaca” (não conseguimos uma tradução melhor).

⁹⁴ “Modelo de avaliação de discrepâncias”.

⁹⁵ “Modelos orientados à decisão”.

⁹⁶ Cujá sigla significa: *Context evaluation; Input evaluation; Process evaluation; Product evaluation*.

⁹⁷ “Modelos orientados a efeitos”.

⁹⁸ “Modelo sem meta”.

⁹⁹ “Modelos de neomedição”.

gênese da criação da *National Defense Education Act* – NDEA¹⁰⁰ de 1958 (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

Stufflebeam e Shinkfield (1993) mencionam também que as avaliações utilizadas nesse período nos Estados Unidos foram uma mescla dos vários métodos avaliativos que vinham se consolidando no desenvolvimento histórico da avaliação; assim, o método de Tyler (1949) era utilizado, com o uso dos objetivos na definição dos novos currículos, bem como para determinar o grau de alcance destes mesmos objetivos; assim como, a utilização de testes estandardizados em âmbito nacional; e, ainda, a aplicação do método do critério profissional para a valoração das propostas e verificação dos resultados que se podiam aferir nesse momento, através dos métodos avaliativos disponíveis.

São ainda Stufflebeam e Shinkfield (1993) que relatam a existência, neste período, de certa crítica da comunidade avaliativa educacional aos novos currículos, imputando-lhes uma valoração negativa; todavia, foi na voz de Cronbach (1963, apud STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993) que estas críticas se materializaram. As principais críticas feitas à época por L. J. Cronbach (1963, apud STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993), sobretudo a partir da obra *Course improvement through evaluation*,¹⁰¹ de 1963, foram no sentido de afirmar: 1. a falta de relevância e utilidade das avaliações realizadas; 2. a necessidade de certo

¹⁰⁰ Assim escrevem Flattaw; Bracken; Atta et al em “*The National Defense Education Act of 1958: selected outcomes*” de 2006 sobre o NDEA, “*In 1958, the U.S. Congress enacted the National Defense Education Act (NDEA) (P.L. 85-864) to ensure the security of the Nation through the ‘fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women...’ Key features of the legislation included a student loan program to colleges and universities to increase the flow of talent into science, mathematics, and foreign language careers; ‘National Defense Fellowship’ for graduate study toward a college teaching career; and a wide array of programs to enhance pre-college teacher training and public understanding of science and technology. The immediate catalyst for the legislation was the Soviet Union’s launch of the Sputnik satellite in 1957, which directly challenged the scientific, technological, and military prowess of the United States*” “Em 1958, o Congresso dos EUA promulgou a Lei Nacional de Educação em Defesa (NDEA) (P.L. 85-864) para garantir a segurança da Nação por meio do 'desenvolvimento mais completo dos recursos mentais e habilidades técnicas de seus jovens homens e mulheres ...'. As principais características da legislação incluíam um programa de empréstimos a estudantes para financiamento de seus estudos em faculdades e universidades, visando aumentar o fluxo de jovens talentos nas carreiras de ciências, matemática e línguas estrangeiras; “*National Defense Fellowship*” para estudos de graduação direcionados à carreira de professor universitário; e uma ampla variedade de programas para aprimorar o treinamento de professores antes da faculdade e melhorar o entendimento público de ciência e tecnologia. O catalisador imediato da legislação foi o lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética em 1957, que desafiou diretamente os esforços científicos, tecnológicos e militares dos Estados Unidos” (FLATTAW; BRACKEN; ATTA et al, 2006, p. ES-1). Cf <https://www.ida.org/idamedia/Corporate/Files/Publications/STPIIPubs/D-3306.pdf>. Acesso em: 6 abril 2019.

¹⁰¹ “Melhoria do curso através da avaliação”.

aconselhamento na direção da necessidade de realização de comparações dos resultados obtidos em testes tipificados, inserindo grupos experimentais e de controle; 3. a premência de que a avaliação deveria fornecer informações para a formulação dos currículos; e o fato de que os resultados de um teste após a sua análise deveria ter alguma utilidade para os professores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993). No entanto, estas considerações ficaram circunscritas a um grupo restrito de especialistas neste momento.

Outro marco fundamental na história da avaliação, sobretudo a norte-americana, deu-se em 1965 quando da implementação do *Elementary and Secondary Education Act of 1965 - ESEA*¹⁰², no governo de Lyndon Johnson. Na verdade, este foi um dos elementos fundamentais da *War on Poverty* de 1965, entendido como um conjunto de programas para combater a pobreza e a segregação em diversos campos sociais nos Estados Unidos do governo de Johnson. Dois aspectos são fundamentais no ESEA: o primeiro, se refere ao estabelecimento de um currículo nacional e um segundo, a um mecanismo de responsabilização das escolas, sobretudo com a utilização de testes estandardizados.¹⁰³

Os testes estandardizados, objeto que nos interessa mais diretamente, são tomados por Stufflebeam e Shinkfield (1993) como incapazes para diferenciar adequadamente escolas e/ou programas. A crítica colocada pelos autores diz respeito ao alcance dos conteúdos presentes nos testes, bem como às suas capacidades psicométricas. Ainda segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993) esses testes reproduziam em seu conteúdo questões muito mais ligadas aos testes de atitude, do que propriamente a possibilidade de determinar com profundidade o grau de aprendizagem dos estudantes. São também Stufflebeam e Shinkfield (1993) que nos dizem que, além destes fatores, este método não aproveitaria a contento os preceitos do método tyleriano, já que o estabelecimento de objetivos nacionais se consubstancia num fator de

¹⁰² No site da *Russell Sage Foundation* David A. Gamson, Kathryn A. Mcdermott e Douglas S. Reed observam que o ESEA foi “[...] a key component of President Johnson’s War on Poverty, was designed to aid low-income students and to combat racial segregation in schools. Over the last several decades, the ESEA has become the federal government’s main source of leverage on states and school districts to enact its preferred reforms, including controversial measures such as standardized testing”. “[...] um componente-chave da Guerra à Pobreza do Presidente Johnson foi projetado para ajudar estudantes de baixa renda e combater a segregação racial nas escolas. Nas últimas décadas, a ESEA se tornou a principal fonte de influência do governo federal nos estados e distritos escolares para aprovar suas reformas preferidas, incluindo medidas controversas, como testes padronizados”. Acesso em: 8 abril 219.

¹⁰³ Poder-se-á se notar mais adiante que esses são dois elementos que se repetem quando do estabelecimento das reformas educacionais dos anos 80 do século XX na Inglaterra e, também, nos Estados Unidos.

muita dificuldade, posto que os objetivos devem ser diferentes de um ambiente para outro. Por fim, nos apontam também os mesmos autores que esses programas regularizados devem priorizar os objetivos que são significativos para a maioria dos distritos e olvidar certos objetivos muito extensos, que são de difícil apreensão.

Neste desenho breve das três primeiras gerações da avaliação alguns pontos devem ser ressaltados. O primeiro deles se encontra no fato da profunda ligação que há entre, primeiro, a história do currículo e a história da avaliação. É interessante que sempre que, no plano político-educacional, se quer promover certos contornos gerais para um currículo de um determinado local, ele costuma vir acompanhado de uma avaliação que lhe é subsequente, isso no plano notadamente educacional. O segundo ponto, de caráter macrossocial se consubstancia na profunda conexão que ocorre entre os acontecimentos do plano econômico e político com as questões e ações implementadas, em termos de direcionamentos e priorização de determinadas políticas públicas no plano educacional. Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de que a história da avaliação contada pelos autores citados até este momento se referiu muito mais ao nível básico do que propriamente ao nível superior.

Outro aspecto bastante nítido na história até aqui pesquisada é o fato de que as três primeiras gerações não foram ultrapassadas com o advento da próxima e, sim, assimiladas. Assim, as três primeiras gerações compreendidas agregadamente, foram fundamentais, cada uma, para o desenvolvimento da seguinte. Desta maneira, se os dados individuais dos alunos só foram sistematicamente organizados a partir da primeira geração da medida; o desenvolvimento de um olhar para além de fatores não especificamente humanos no campo avaliativo, como os programas, materiais, estratégias dos professores, padrões da organização escolar, dentre outros, só foram possíveis a partir da segunda geração (GUBA; LINCOLN, 1989). Acoplando-se a estes fatores, veio a terceira geração para destacar o papel do avaliador como um importante juiz na organização e implementação de programas de avaliação; desta maneira, a questão da valoração do objeto desponta com força neste último momento das três primeiras gerações.

Considera-se ainda importante lembrar aquilo que Guba e Lincoln (1989, p. 31)¹⁰⁴ nos dizem acerca das principais falhas ou defeitos dessas três primeiras gerações: “[...] uma tendência ao gerencialismo, um fracasso em abranger o pluralismo de valores e um comprometimento excessivo com o paradigma científico da dúvida”.¹⁰⁵

Por fim, aquilo que Barbier (1985) salientava acerca de certa confusão no campo avaliativo, já que os autores utilizados não fazem menção, nem mesmo separação entre as possíveis histórias da avaliação; neste sentido, pôde-se observar que, realmente, existe certa indefinição quanto aos objetos da avaliação. É interessante rememorar novamente Barbier (1985) quando afirma a questão da existência de uma confusão acerca dos objetos da avaliação. Desta maneira, a presença de múltiplos objetos da avaliação coloca-nos um impasse – não sabemos bem o que se está avaliando. Assim como Barbier (1985), em citação já referenciada anteriormente, nos disse: se o indivíduo em formação, os conhecimentos adquiridos, aquele que o está formando, os métodos empregados na formação, ou mesmo o conjunto do sistema. Assim, no percurso feito, pôde-se perceber que, se na primeira geração o foco parecia ser mais as aquisições individuais, a segunda geração trouxe com força a avaliação de programas, e a terceira, aquele que avalia esses mesmos programas, explicitando a dimensão valorativa do ato avaliativo.

Com o intuito de sistematizarmos e facilitar o acesso às informações explicitadas de maneira mais rápida confeccionou-se o quadro que abaixo expomos.

¹⁰⁴ Para aprofundamento desses três pontos cf. em Guba e Lincoln, 1989, p. 31-38. Ver também Michael Scriven, *Evaluation ideologies*. In: MADAUS, G. F.; SCRIVEN, M. S.; STUFFLEBEAM (Orgs.). *Evaluation models*. Boston: MA: Kluwer-Nijhoff, p. 229-260.

¹⁰⁵ “[...] a tendency toward managerialism, a failure to accommodate value-pluralism, and overcommitment to the scientific paradigm of inquiry” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 31).

Quadro 3 – A história da avaliação por diferentes perspectivas

a u t o r e s	Guba & Lincoln	Stufflebeam & Shinkfield	Cabrera & Salvador	Barbier
t e r m o	gerações	5 épocas Início do séc. XIX	3 grandes épocas Ponto de referência Tyler	2 histórias da avaliação ¹⁰⁶ (História das pessoas em formação) (3 fatos)
			Precedentes	Uma <i>extensão limitada</i> das práticas de avaliação nas formas sociais pré-capitalistas
d e n o m i n a ç ã o		Época da reforma (1800-1900)		Uma <i>generalização destas práticas</i> no momento em que se organizam os grandes sistemas educativos modernos
	A primeira geração “Medição/Medida”	O período pré-tyleriano		Um movimento de <i>racionalização</i> na época contemporânea
	A segunda geração “Descrição”	Época tyleriana (1930-1945)	Época de Tyler	
	A terceira geração “Julgamento” (pós 2ª guerra 1946)	Época da inocência (1946-1956)	desenvolvimento	
		Época do realismo (1957-1972)		
	A quarta geração	Época da profissionalização (desde 1973 até os dias atuais)		

Fontes: Escudero Escorza (2003); Guba; Lincoln (1989); Stufflebeam; Shinkfield (1985); Jean-Marie Barbier (1985); Correia, [s/d] e Dias Sobrinho (2003). Autoria: própria.

A seguir discutiremos um pouco os pressupostos da chamada *fourth generation evaluation*, bem como algumas funções da avaliação para, em seguida, debruçarmo-nos sobre as políticas contemporâneas da avaliação tomando como exemplo casos específicos.

¹⁰⁶ Barbier (1985) separa a história da avaliação, não em uma história, mas em duas histórias assim definidas: “a história das práticas de avaliação das pessoas em formação”; e “a história das práticas de avaliação das ações em formação” (*ipsi literis*). Os termos inseridos no quadro fazem menção à primeira história – a das pessoas em formação.

2.1.2.2 A quarta geração da avaliação

Se até o momento, pode-se dizer que as abordagens mencionadas sobre o panorama histórico-conceitual da avaliação educativa - seja fazendo referência às gerações, seja fazendo referência aos períodos - andaram, de certa maneira, de mãos dadas, com certa semelhança e correspondência de fatos citados, autores mencionados e ações realizadas, o mesmo não ocorre com a chamada quarta geração da avaliação. Neste entendimento, a leitura feita a partir da quarta geração de Guba e Lincoln (1989) se distancia um pouco da leitura feita por Stufflebeam e Shinkfield (1993) e Dias Sobrinho (2003), apesar de conservarem em alguns pontos essenciais como, por exemplo, a apreensão de dois paradigmas básicos em avaliação. Um paradigma científico positivista, mais ligado à forma de fazer ciências das chamadas áreas duras, em que o valor deve ser quantificável e onde o instrumento de avaliação assume papel de destaque e os modelos avaliativos se apoiam, no intuito de lhes conferir maior credibilidade, em modelos matemáticos, sobretudo estatísticos. E um outro paradigma, denominado por Guba e Lincoln (1989) de paradigma científico construtivista, também intitulado pelos mesmos autores de *interpretive* e *hermeneutic*. Ainda na esteira destes autores pode-se afirmar que cada um destes termos dá um valor para o paradigma alternativo, do qual falaremos mais adiante. Neste sentido, se até agora se pode, de certa maneira, fazer o entrelaçamento dos períodos e gerações o mesmo não poderá ser feito nas linhas seguintes, na medida em que os autores-fonte destas abordagens e leituras históricas adquiriram, a partir deste ponto, vieses e ênfases bastante diferenciadas. A partir deste momento parecem ocorrer roteiros diferenciados na compreensão desta nova fase na avaliação educativa.

Pôde-se perceber que, se Stufflebeam e Shinkfield (1993), assim como Dias Sobrinho (2003) optaram por fazer uma leitura pelo viés do chamado período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação (1973), também denominado de 5º período, Guba e Lincoln (1989) optaram pela nomenclatura da *Fourth Generation Evaluation* (GUBA; LINCOLN, 1989). Se, Stufflebeam e Shinkfield (1993), bem como Dias Sobrinho (2003) focam seu olhar no destaque dos fatores contextuais que atestavam o grande crescimento e aumento da complexidade da área da avaliação educacional a partir dos anos de 1970, Guba e Lincoln (1989) optam, sobretudo, por uma leitura crítica das três primeiras gerações da avaliação e

pela proposta de um novo paradigma avaliativo por eles denominado de *responsive constructivist evaluation* (GUBA; LINCOLN, 1989).

Na verdade, tanto Stufflebeam e Shinkfield (1993) como Dias Sobrinho (2003) parecem concordar que houve uma mudança no campo da avaliação a partir dos anos 1970, com uma significativa ampliação no seu campo de atuação e em suas proposições teóricas. Neste sentido, o campo da avaliação antes dos anos de 1970 pode ser assim delineado segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993): não se encontravam organizações profissionais com foco na avaliação, compreendida como uma especialidade; as publicações especializadas também não se faziam presentes; a literatura sobre avaliação era rara, circulando algumas poucas em círculos restritos de especialistas; também eram poucas as chances de se preparar para praticar um serviço avaliativo. Para Stufflebeam e Shinkfield (1993) o campo da avaliação, nos anos anteriores aos anos 70 do século XX, estava marcado por certa fragmentação e falta de uma forma definida; as normas sobre avaliação que circulavam estavam confinadas a círculos restritos de pesquisadores e pesquisas educacionais e psicológicas; apontam os autores, ainda, a questão da falta de preparação dos avaliadores à época. Ainda segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 40), “*Los estudios evaluativos estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad.*”¹⁰⁷. Anotam desta forma o fato de que, entendida como especialidade, a Avaliação Educacional antes dos anos de 1970 possuía inexpressiva dimensão política. Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 40) mencionam ainda a existência de uma *crise de identidade* dos avaliadores ligada aos períodos anteriores; esta crise estava alicerçada no desconhecimento ou em dúvidas em relação ao seu próprio papel (se investigadores, administradores de testes, professores, organizadores, filósofos...), comentam os autores.

Diante do quadro traçado por Stufflebeam e Shinkfield (1993), pôde-se constatar uma mudança e uma ampliação geral no campo da avaliação a partir dos anos de 1970. Tanto Stufflebeam e Shinkfield (1993) quanto Dias Sobrinho (2003) desenvolvem argumentação para referendar a existência desta nova fase, sua intensa proliferação e desenvolvimento. Stufflebeam e Shinkfield (1993), e Dias Sobrinho (2003) concordam e comentam os grandes ganhos ocorridos no período citado. Para os primeiros autores, foi mesmo a partir de 1973,

¹⁰⁷ Tradução: “Os estudos avaliativos estavam carregados de confusão, ansiedade e hostilidade”.

que o campo da avaliação se consolida como profissão diferenciada das demais; no entanto, Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 40) comentam que, apesar desse grande ganho para a área e dessa nova fase apresentar distintas características em relação às fases anteriores, ela permanecia, pois, relacionada com seus “[...] antecedentes de investigação e controle”.

Sobre o período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação (1973), também chamado de 5º período, Dias Sobrinho (2003) destaca, em linhas gerais, os seguintes pontos em relação à nova fase. Houve uma grande proliferação de novos modelos de avaliação e o fortalecimento da construção teórica no campo avaliativo, especialmente com as contribuições de Cronbach e Scriven. Além disso, muitas práticas surgiram na área da avaliação e mesmo a própria avaliação se tornou objeto de estudos. Ainda como resultado dos avanços teóricos desta fase, Dias Sobrinho (2003) aponta também o aparecimento da *meta-avaliação* ou a *avaliação das avaliações*. Encontrou-se um ponto de concordância entre os autores, pois tanto Stufflebeam e Shinkfield (1993), como Dias Sobrinho (2003) falam dos grandes ganhos ocorridos no campo da avaliação a partir da década de 1970. Desta forma, ambos destacaram os muitos avanços do campo da avaliação e a sua expansão, tanto em número de publicações, surgimento de disciplinas e cursos; a meta-avaliação; o surgimento de comitês avaliativos e a publicação de normas para a avaliação educativa, referendando o citado por Dias Sobrinho (2003).

Neste sentido, Stufflebeam e Shinkfield (1993) salientam o promissor exemplo e o importante esforço empreendido pelos avaliadores educacionais para profissionalizar a avaliação durante os anos 1970. Neste contexto, surgem diversas publicações objetivando a divulgação de informações sobre as diversas abordagens e facetas da Avaliação Educacional, como, por exemplo, o *Educational Evaluation and Policy Analysis*¹⁰⁸ (EEPA), em 1979; o *Studies in Evaluation*; o *CEDR Quarterly*; a *Evaluation Review*; *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and program Planning* y *Evaluation News*.

¹⁰⁸ O *Educational Evaluation and Policy Analysis* é publicado pela SAGE Publications em nome da *American Educational Research Association*.

Stufflebeam e Shinkfield (1993) assinalam que houve também um aumento da produção de livros e trabalhos acadêmicos que versavam especificamente sobre a avaliação.

Dias Sobrinho (2003) sublinhou nesse período pós anos 1970 aspectos parecidos com aqueles levantados por Stufflebeam e Shinkfield (1993). Desta forma, para Dias Sobrinho (2003) houve uma consolidação da produção teórica a respeito da avaliação em revistas específicas e livros. Ainda é Dias Sobrinho (2003) quem menciona que foram organizados cursos de formação em avaliação em algumas universidades; houve a constituição de organizações profissionais e uma expansão e aumento no número de seminários e congressos na área da Avaliação Educativa; reforça, assim, o autor, que a Avaliação Educativa “[...] ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23).

Para Dias Sobrinho (2003), junto a essa intensa produção teórica e consolidação do campo da avaliação, há um deslocamento no centro da avaliação. Para Dias Sobrinho (2003) é neste momento que a avaliação desloca o seu centro, passando dos *objetivos* para a *tomada de decisões* e há um questionamento a respeito do paradigma científico positivista e, em consequência, um incremento dos enfoques de caráter qualitativo. Segundo o mesmo autor, apesar da ‘tendência forte e persistente’ em avaliação da estreita vinculação entre a avaliação e os objetivos, buscou-se nesse momento superar o “[...] sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24). A “[...] contribuição essencial desse momento” [foi] “caracterizar a avaliação como um julgamento de valor” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24). Assim, Dias Sobrinho (2003) destacou, nesse período, a contribuição de Scriven (1967 apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24) onde a avaliação pode ser definida “[...] como um processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa”. Esta definição toma grande expressão e é posteriormente utilizada por Nevo, assim como pelo próprio *Joint Committee* (apud DIAS SOBRINHO, 2003).

Dias Sobrinho (2003) reforça também esta mesma dimensão do valor como sendo uma certa ‘essência’ da avaliação, inscrita mesmo em sua etimologia; para ele, a avaliação não diz respeito apenas à descrição dos resultados obtidos, vai além e debruça-se também sobre as “entradas”, os “contextos” ou “circunstâncias diversas”, os “processos”, as “[...] condições de

produção e os elementos finais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24). Estes pontos levantados por Dias Sobrinho (2003) e mesmo por Stufflebeam e Shinkfield (1993) nos remetem a alguns pressupostos e características que Guba e Lincoln (1989) designavam e traziam na terceira geração da avaliação, como se pôde perceber no tópico anterior, haja vista a expressão que caracteriza a terceira geração e constitui-se em termo chave desse período – *judgment*. Guba e Lincoln (1989) assinalam o ano de 1967 como um marco significativo na proliferação de novos modelos avaliativos e subsequentemente. Na verdade, percebeu-se que a terceira geração de Guba e Lincoln (1989) se confunde com o 5º período da avaliação traçado por Stufflebeam e Shinkfield (1993) e outros, como o próprio Dias Sobrinho (2003).

O próprio conceito de avaliação formativa surge com força neste período. Dias Sobrinho (2003) aponta ainda que a avaliação, no que se refere ao ensino, tem procurado melhorar o processo no momento mesmo em que ele está a se desenvolver; o que, para o estudioso citado, passa pelo conceito de avaliação formativa. Nesta direção, pode-se afirmar que o conceito de avaliação formativa possui relação com a capacidade de operar um “[...] controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 25).

Numa ótica um pouco diferente, a leitura feita por Guba e Lincoln (1989) acerca da 4ª geração da avaliação, passa por uma crítica das três primeiras gerações da avaliação. Para tanto, Guba e Lincoln (1989) vão colocar primeiramente os persistentes problemas das chamadas três primeiras gerações da avaliação. No enfoque dado por Guba e Lincoln (1989) são três os principais problemas das três primeiras gerações da avaliação, como já mencionado, de certa forma, anteriormente. O primeiro problema seria *a tendency toward managerialism*;¹⁰⁹ o segundo problema seria *failure to accommodate value-pluralism*;¹¹⁰ e o terceiro é assim colocado pelos autores: *overcommitment to the scientific paradigm of inquiry*.¹¹¹ Na verdade, de acordo com Guba e Lincoln (1989, p. 35) “[...] os praticantes das ciências sociais” têm seguido e imitado os *methods of the physical sciences* e isto tem sido feito com convicção e entusiasmo. São, pois, três os pontos que demonstram esta última afirmação feita por parte de Guba e Lincoln (1989, p. 35) “[...] o desejo dos cientistas sociais de serem racionais e

¹⁰⁹ “uma tendência ao gerencialismo”.

¹¹⁰ “fracasso em abranger o pluralismo de valores”.

¹¹¹ “comprometimento excessivo com o paradigma científico da investigação”.

sistemáticos, [...]”; “e positivismo em geral”; “e a necessidade de obter legitimação como profissão, seguindo o mais rigorosamente possível a metodologia que caracteriza os estudos de ciências exatas.” ¹¹²

Guba e Lincoln (1989) desenvolvem grande parte de seu argumento fazendo a crítica ao paradigma científico dominante (ou seja, o positivista) no campo da avaliação e de como as três primeiras gerações não conseguiram transpor estas limitações. Nesta direção, para Guba e Lincoln (1989) as 3 primeiras gerações (com exceção do “*Eisner Connoisseurship Model – humanistic paradigm*”) fizeram uso ou ficaram na dependência de métodos ancorados nas ciências positivistas. Lembram assim os mesmos autores que, para esse paradigma, é como se houvesse uma realidade objetiva “[...] ‘Lá fora’, que continua sobre seus negócios, independentemente do nosso interesse; essa realidade opera de acordo com certas leis naturais imutáveis” ¹¹³ (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 35-36). Nesta perspectiva, desenha-se com contornos muito nítidos o trabalho do investigador/avaliador. O foco se dirige para o controle do fenômeno através da manipulação e, no caso das ciências sociais, para um reforço do cânone daquilo que é estatisticamente apresentado.

Guba e Lincoln (1989, p. 36) ao discorrerem acerca deste paradigma predominante no campo da avaliação alertam para o fato de que indesejáveis resultados nasceram de uma *extreme dependence on the methods of Science*.¹¹⁴ Destes chamados resultados indesejáveis e desta perspectiva científica, nasceu, pois, a crença na possibilidade de se fazerem avaliações deslocadas do contexto, ou onde o contexto, ou os fatores locais, no dizer de Guba e Lincoln (1989), poderiam ser *swept aside*; daí a possibilidade de se obterem resultados generalizáveis.

Estes autores questionam este aspecto na medida em que, em linhas gerais, tendem a afirmar que: se os fatores locais forem tidos como irrelevantes, os resultados da avaliação realizada nesta mesma comunidade pode não servir para promover melhorias e alimentar o processo de desenvolvimento dessa própria comunidade. O segundo resultado indesejado desta hegemonia

¹¹² “[...] *the desire of social scientists to be rational and systematic, [...]*”; “*and of positivism generally*”; “*and the need to achieve legitimation as a profession by following as rigorously as possible the methodology that characterized their hard science counterparts*” (GUBA e LINCOLN, 1989, p. 35).

¹¹³ “[...] ‘*out there*’ that goes on about its business regardless of our interest in it; this reality operates according to certain immutable natural laws” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 35-36).

¹¹⁴ “Dependência extrema nos métodos da ciência”.

do paradigma positivista no campo da avaliação pode ser visto a partir da grande dependência de medidas quantificáveis. Bem significativa a palavra de Guba e Lincoln (1989, p. 37) quando mencionam que “Dados concretos implicam dados quantificáveis, dados que podem ser medidos com precisão e analisados com poderosas ferramentas matemáticas e estatísticas,”¹¹⁵ ou seja, o crédito do rigor científico só é aceitável a partir do paradigma do quantitativo, tornando válido e real somente aquilo que pode ser medido. Ainda são Guba e Lincoln (1989) que nos alertam para o fato de que a autoridade resistente dessa perspectiva científica se reflete mesmo na própria função do avaliador; e, ainda, na percepção que outros atores do processo avaliativo trazem consigo. Na avaliação positivista reforça-se, pois, a figura do *manager*¹¹⁶ e do *evaluator*¹¹⁷ tornando-os figuras inatacáveis, pois, estão travestidos de uma verdade objetiva e da suposta ideia de uma neutralidade determinada a partir dos instrumentos que possibilitam alguma quantificação. Por fim, Guba e Lincoln (1989) apontam ainda que a hegemonia desse paradigma no campo avaliativo além de aliviar o avaliador de alguns dilemas éticos e morais, pode impedir a criação e proliferação de outros novos caminhos no campo e nos modelos de avaliação educativa.

Nesta linha de investigação, Guba e Lincoln (1989, p. 50) assim definem a *Fourth Generation Evaluation*,

[...] é uma forma de avaliação na qual as reivindicações, preocupações e questões das partes interessadas servem como focos organizacionais (a base para determinar quais informações são necessárias), que são implementadas dentro dos preceitos metodológicos do paradigma da investigação construtivista.¹¹⁸

A partir de Robert Stake (1975 apud GUBA; LINCOLN, 1989) desenvolvem o que para eles se constituiu num novo paradigma avaliativo, o chamado, *responsive constructivist evaluation*.¹¹⁹ A questão principal para estes autores advém do fato de que, se nas primeiras gerações, os parâmetros avaliativos eram estabelecidos *a priori*, ocorre, a partir desta nova leitura, uma inversão nesse processo. Assim, a avaliação responsiva deve se desenvolver,

¹¹⁵ “Hard data implies quantifiable data, data that can be measured with precision and analyzed with powerful mathematical and statistical tools” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 37).

¹¹⁶ “gerente”.

¹¹⁷ “avaliador”.

¹¹⁸ “[...] is a form of evaluation in which the claims, concerns, and issues of stakeholders serve as organizational foci (the basis for determining what information is needed), that is implemented within the methodological precepts of the constructivist inquiry paradigm” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 50).

¹¹⁹ “avaliação construtivista responsiva”.

sobretudo a partir de um processo negociado que abarca os envolvidos naquele processo específico de avaliação. O *design* da avaliação responsiva tem suas bases num paradigma alternativo de ciência, designado por Guba e Lincoln (1989, p. 39) de paradigma construtivista. Para estes autores, “[...] essa é uma alternativa ao paradigma científico, e escolhemos chamá-lo de construtivista, mas ele tem muitos outros nomes, incluindo interpretativo e hermenêutico” ¹²⁰ (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 39). Ainda tomando como referência os mesmos autores, pode-se apontar que cada um desses termos revela um *specific insight* e novas possibilidades de trabalho, como mencionado rapidamente no início do texto.

Guba e Lincoln (1989) desenvolvem, a partir deste ponto de seu discurso, a explicitação deste paradigma alternativo em avaliação. Para tanto, definem o termo responsivo e o termo construtivista. Para o primeiro, escreveram assim: “O termo responsivo é usado para designar uma maneira diferente de focar uma avaliação, ou seja, decidir sobre o que chamamos de seus parâmetros e limites” ¹²¹ (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 38). Se para as gerações anteriores os “*advance organizers*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 39) [poderiam ser identificados como] “[...] *variables, objectives, decisions, and the like*”; [na] “*responsive evaluation*” [os chamados] “*advance organizer*” são diferentemente elencados e agora se tornam os intitulados “[...] *the claims, concerns, and issues*”. Guba e Lincoln (1989, p. 39 - 40)¹²² assim se expressam: “A avaliação responsiva também tem seu organizador avançado: as reivindicações, preocupações e questões sobre modo de avaliação que são identificadas pelas

¹²⁰ “[...] *that is an alternative to the scientific paradigm, and we choose to call it the constructivist but it has many other names including interpretive and hermeneutic*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 39).

¹²¹ “*The term responsive is used to designate a different way of focusing an evaluation, that is, deciding on what we have been calling its parameters and boundaries*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 38).

¹²² Assim Guba e Lincoln (1989, p. 40) definem *claim*, *concern* e *issue*. A partir de um trecho dos próprios autores verificou-se que, “*A claim is any assertion that a stakeholder may introduce that is favorable to the evaluand, for example, that a particular mode of reading instruction will result in more than a year’s gain in standard test reading scores for every year of classroom use, [...]*” (p. 40); “*A concern is any assertion that a stakeholder may introduce that is unfavorable to the evaluand, for example, that instruction in the use of a computer materially reduces pupils’ ability to do computations by hand, [...]*” (p. 40); “*An issue is any state of affairs about which reasonable persons may disagree, for example, the introduction of education about AIDS into the elementary schools, [...]*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 40). Uma alegação é qualquer afirmação que uma parte interessada possa apresentar que seja favorável ao modo de avaliação, por exemplo, que um modo particular de instrução de leitura resultará em mais de um ano em ganhos de pontuação em testes padrão para cada ano de uso em sala de aula, [...]” (p. 40); “Uma preocupação é qualquer afirmação que uma parte interessada possa apresentar que seja desfavorável ao modo de avaliação, por exemplo, que a instrução no uso de um computador reduz materialmente a capacidade dos alunos de fazer cálculos manualmente” (p. 40); “[...] Uma questão é qualquer coisa sobre a qual pessoas possam discordar, como, por exemplo, a introdução da educação sobre a AIDS nas escolas primárias, [...]”.

partes interessadas, ou seja, pessoas ou grupos que são expostos a algum risco pela avaliação”¹²³.

Ainda segundo Guba & Lincoln (1989) existiriam três grandes classes (*three broad classes*) de *stakeholders* e cada qual possuiria subtipos. As três classes na visão dos estudiosos citados seriam *the agents, the beneficiaries, the victims*.

A principal tarefa do avaliador nesta abordagem alternativa de avaliação denominada por Guba e Lincoln (1989, p. 41) de a quarta geração da avaliação pode ser assim resumida: “[...] uma das principais tarefas do avaliador é conduzir a avaliação de tal maneira que cada grupo precise enfrentar e lidar com as construções de todos os outros, um processo que chamaremos de dialética hermenêutica”¹²⁴. Destaca-se também o fato de que, em termos ideais, a *responsive evaluation* procura o consenso entre os grupos e pessoas partícipes do processo ou os chamados *stakeholders*. Neste sentido, Guba e Lincoln (1989, p. 41) colocam ainda: “Idealmente, a avaliação responsiva procura chegar a um consenso sobre todas as reivindicações, preocupações e problemas, mas isso raramente é possível”¹²⁵. Desta maneira, o avaliador possui papel importante nesta nova proposta, devendo disponibilizar informações a todos os *stakeholders* sobre o processo, para que, além de desenvolverem suas próprias propostas e questões, sejam “responsivos” quanto ao olhar e as construções feitas pelos outros. Nesta acepção, a negociação é um quesito essencial desta proposta de avaliação. Dois pontos ainda merecem destaque: o fato de que a *Responsive evaluation* se baseia, sobretudo, na capacidade de negociação tanto do avaliador, como dos *stakeholders* partícipes do processo. A atitude de abertura para com o Outro é fundamental na abordagem defendida por Guba e Lincoln (1989). O entendimento é de que, estando as informações disponíveis, mediadas pelo avaliador, é possível cada um aperfeiçoar seu próprio ponto de vista inicial com a contribuição do olhar do outro e com a intervenção do avaliador nesse processo.

¹²³ “*Responsive evaluation has its advance organizer as well: the claims, concerns, and issues about the evaluation that are identified by stakeholders, that is, persons or groups that are put at some risk by the evaluation*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 39 - 40).

¹²⁴ “[...] *one of the major tasks of the evaluator is to conduct the evaluation in such a way that each group must confront and deal with the constructions of all the others, a process we shall refer to as a hermeneutic dialectic*” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 41).

¹²⁵ “Idealmente, a avaliação responsiva procura chegar a um consenso sobre todas as reivindicações, preocupações e problemas, mas isso raramente é possível”. “*Ideally, responsive evaluation seeks to reach consensus on all claims, concerns, and issues at this point, but that is rarely if ever possible*”

Apesar de difícil, como apontam os mesmos autores, o consenso é o que se deseja e o que se busca nesse tipo de negociação. Nesta lógica, Guba e Lincoln (1989, p. 4) destacam a importância de cada grupo, dizendo que: “À medida que cada grupo lida com as construções colocadas por outros, suas próprias construções se alteram em virtude de se tornarem melhor informadas e mais sofisticadas”¹²⁶. Depois de um longo caminho de coleta de informação e da disponibilização desta informação a todos participantes do processo, o avaliador, por fim, prepara uma agenda para negociação: *agenda for negotiation*. Esses seriam, em linhas muito gerais, os pressupostos básicos da concepção de avaliação da chamada 4ª geração da avaliação.

Como se pôde observar, alguns fatos e ocorrências destacados por Guba e Lincoln (1989) na terceira geração da avaliação, são mencionados tanto por Stufflebeam e Shinkfield (1993) e também por Dias Sobrinho (2003) como pertencentes ao período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação (1973).

No entanto, a despeito da construção diferenciada entre os autores e do enfoque dado por eles, ficam-nos alguns pontos de grande consenso. O primeiro grande consenso é que realmente o campo da avaliação sofreu uma grande evolução desde o início do século XX (DIAS SOBRINHO, 2003). No entanto, ainda hoje se está a ver certa confusão entre avaliação e medição e também a tendência, ainda forte, da utilização dos testes de verificação de aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26). É ainda Dias Sobrinho (2003) quem menciona que a despeito do “[...] alargamento do campo da avaliação”, [com a] “sofisticação de seus instrumentos”, [a] “intensificação de suas atividades” [e o] “fortalecimento de sua importância política” [assumem papel de preponderância os] “velhos testes de aprendizagem” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26). Para Dias Sobrinho (2003) é fato observável que os *velhos testes de aprendizagem* se constituem no núcleo mais comum de diversos e importantes programas de Avaliação Educacional promovidos, não só por governos nacionais, mas também por organismos internacionais e outras agências. Os *velhos testes de aprendizagem* assumem novamente o papel de indicador privilegiado (DIAS SOBRINHO, 2003), saindo do

¹²⁶ “As each group copes with the constructions posed by others, their own constructions alter by virtue of becoming better informed and more sophisticated” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 4).

âmbito das salas de aula, para fazer parte da Avaliação Institucional de inúmeras instituições educativas, não só nacionais, mas também no contexto internacional.

Stufflebeam e Shinkfield (1993) seguindo um raciocínio parecido ao de Dias Sobrinho (2003) mencionam que a despeito dos grandes esforços operados no campo da avaliação, a prática da avaliação sofreu poucas mudanças no decorrer dos anos e na maioria dos casos, assim como também afirmou Barbier (1985). Dizem os primeiros autores, que “*A pesar de la creciente búsqueda de métodos adecuados, del incremento de la comunicación y el entendimiento entre los principales teóricos, y del desarrollo de nuevas técnicas, la práctica actual de la evaluación ha cambiado muy poco en la mayoría de los casos*” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993, p. 42).

Desta forma, a ênfase nos *velhos testes de aprendizagem*, apesar de todo o desenvolvimento e evolução ocorridos no campo da avaliação, reforça ainda mais a necessidade de se realizar uma avaliação acerca destes mesmos testes de aprendizagem tão em voga e possuidores de tanta força política, social, cultural e simbólica nas sociedades contemporâneas. Tomando este pressuposto, pode-se afirmar e justificar a importância do aprofundamento da análise dos testes de aprendizagem, como instrumentos importantes nas práticas avaliativas, modelação de currículos e de ação política. Nesta direção, estabelece-se um campo rico de investigação, ou seja, o próprio campo dos instrumentos de avaliação e de sua construção são objetos importantes de estudo, já que ainda têm tomado a cena avaliativa como peça-chave. Pode-se afirmar assim que as argumentações e problemas/questões diagnosticados tanto por Dias Sobrinho (2003) quanto por Stufflebeam e Shinkfield (1993) reforçam os argumentos de que é preciso se analisar o instrumento de avaliação, ainda mais quando se leva em consideração o fato de que, apesar de todo o aprofundamento e ampliação do campo avaliativo, eles ainda permanecem como *locus* privilegiado no campo da avaliação tanto institucional quanto da aprendizagem. Para Dias Sobrinho (2003) este fenômeno - da grande força e perpetuação dos testes - pode ser compreendido pela crença ainda arraigada de que um bom instrumento psicométrico “[...] garante objetividade, fiabilidade e normalização, e então estariam também asseguradas a firmeza, a credibilidade dos resultados e sua invariabilidade, mesmo que se altere o contexto da avaliação e outros sejam os avaliadores” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26).

Tendo em vista o contexto e o objeto desta tese percebe-se, mais uma vez, a necessidade da análise desses supostos instrumentos ‘neutros’, confiáveis e fiáveis. Assim, tornam-se objetos importantes de investigação, tanto os instrumentos de avaliação que visam a avaliar o desempenho do aluno; quanto aqueles instrumentos de avaliação, também estandardizados, que procuram avaliar os cursos e mesmo as Instituições de Ensino.

Por fim, para Stufflebeam e Shinkfield (1993) a avaliação educativa pode ser assim configurada: é uma profissão dinâmica e que ainda está em desenvolvimento; ainda é nova, portanto imatura, apesar de já fazer parte de um grande espectro profissional e também governamental; este campo ou especialidade (como os autores preferem chamar) apresenta indícios fortes de um aumento em sua importância, complexidade e valor (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993), apesar de, como afirma também Dias Sobrinho (2003), tenham ocorrido poucas mudanças no campo das práticas avaliativas.

Ao sermos levados ao desenvolvimento e ao estudo do panorama histórico da avaliação educativa três questões foram percebidas. Uma questão foi o fato do entrelaçamento entre a avaliação educativa em termos de políticas e concepções e o desenvolvimento histórico dos Estados Unidos da América, com seus diversos movimentos, já outrora citados, ou seja, em muitos pontos houve uma forte tendência - demonstrada na literatura consultada - de aspectos ligados ao mundo econômico, político, social e cultural influenciarem diretamente os acontecimentos no campo da avaliação educativa, sobretudo em termos de mudanças nas práticas das escolas e instituições de ensino. Percebeu-se também a preponderância da literatura inglesa nesta área, seja ligada aos Estados Unidos, à Grã-Bretanha ou mesmo à Austrália, com a indicação das fontes e modelos tratados. E um outro ponto que se pode destacar aqui é a grande força e influência das ideias norte-americanas em matéria de avaliação sobre outros países do globo, em especial o Brasil; assim, não se pode olvidar a grande influência dos chamados objetivos educacionais, da questão das taxionomias, dentre outras tendências que nos foram importadas.

Observe-se, a seguir, um pouco dessa história da avaliação institucional no contexto brasileiro, sobretudo no que se refere ao nível superior de ensino e tomando como foco central os três últimos Programas de Avaliação Institucional desenvolvidos no Brasil.

2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.2.1 Apontamentos para a compreensão dos cenários mundial e nacional da avaliação na Educação Superior

Este capítulo tem como objetivo investigar e compreender os antecedentes históricos do SINAES/ENADE. Para tanto, não poderá se furtar de analisar o contexto mais amplo e procurar perceber em quais ideários e em que valores esses modelos avaliativos se assentam. A primeira pista para se compreender o desenvolvimento histórico da avaliação pode nos ser dado por Licínio Lima (2005) quando menciona o contexto onde se fortaleceu o paradigma da avaliação como política pública de educação. Para este autor é preciso fazer menção às chamadas reformas educativas e ao contexto internacional, o que em parte já foi feito na introdução do assunto e desenvolvimento do capítulo 1. Licínio Lima (2005), ao perscrutar os cenários mundial e nacional da avaliação na Educação Superior afirma que, no contexto mundial, é a partir de 1980 que vemos um movimento de reforma nas estruturas e sistemas da Educação Superior. Segundo este autor esse movimento de reformas na Educação Superior originou-se como consequência da chamada globalização econômica e seus significativos impactos em diversos setores da vida social, dentre eles a educação.

Para Costa e Zainko (2004, p. 126), corroborando com Lima (2005) “A globalização é, sem dúvida alguma, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem maior influência sobre o ser e o fazer da universidade”. São ainda os mesmos autores que ao fazerem uma reflexão sobre os sentidos da globalização dizem ser complexos, contraditórios e paradoxais.

Neste contexto, pode-se fazer menção a Dias Sobrinho (1999) que, em editorial de 1999 do periódico Avaliação (RAIES), vem apontando sua preocupação com o que ele chama de constrição da Educação Pública e argumentando em defesa do sentido público da educação. Resolvemos começar este tópico com esta reflexão, na medida em que esse movimento internacional de reformas educativas - que tem colocado a avaliação como um de seus

importantes eixos no campo educacional - tem levado a um esquecimento deste sentido público da educação. Dias Sobrinho (1999) destaca que:

Sabemos que os sacrifícios que se impõem à educação pública chegam muito cedo e fortes nos momentos de crise. Entretanto, constringir a educação pública não é solução para nada; enfraquecer (ainda mais) a educação pública é condenar (mais ainda) o país e seu povo a um caminho de crise e pobreza sem volta (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 5).

Além desta constatação, ainda é Dias Sobrinho (1999) quem nos alerta para o fato de que “Uma educação pública forte carrega consigo as possibilidades e exigências de uma educação de qualidade também naquelas instituições que, embora privadas, também cumprem responsavelmente suas funções educativas públicas” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 5). Mas, mais ainda, o que significa defender um sentido público para a educação? O mesmo autor nos diz assim:

Dizer que a educação tem um sentido público implica dizer também que ela não se confunde simplesmente com o âmbito estatal, que tem o papel de regulação e normatização da sociedade, e tampouco se identifica exclusivamente com as esferas das relações individuais ou de grupos com interesses próprios (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 5).

Assim, o sentido público na educação se dá, na perspectiva de Dias Sobrinho (1999), na medida em que, estabelecendo relações tanto com o público como com o privado, supera aos dois, tanto a administração estatal como o mercado. O público, na perspectiva de Dias Sobrinho (1999, p. 5) “[...] requer participação coletiva, mas com igualdade de condições dos participantes e preservação dos espaços da vida social”.

Se, pois, já em 1999, Dias Sobrinho (1999a; 1999b) nos alertava para os riscos da privatização da educação, ou seja, a ênfase no mercado como razão das ações educativas, o que hoje, passados 20 anos do que ele afirmou, pode-se perceber, é que há uma ampliação desses riscos e, mais do que nunca, se faz necessário lutar e resgatar este sentido público da educação. Neste contexto, também não é demais lembrar Saviani (2008b) quando menciona que, se o clima pós-moderno nos direciona para o pensamento de Lyotard, os rumos da política educacional em nível mundial remetem-nos ao Consenso de Washington (1989) que apresenta alguns consensos em torno do fortalecimento de posturas conservadoras. No campo das políticas propriamente ditas, pode-se citar o papel de destaque que assumiram as diretrizes

defendidas por Thatcher (1979-1990), Reagan (1981-1989) e Kohl (1982-1998). Também é Saviani (2008b) quem nos diz que os alicerces que dão sustentação a esta posição conservadora podem ser encontrados em Hayek com o ultraliberalismo e em Milton Friedman com o chamado monetarismo. Esta reordenação empreendida no campo econômico postulou alguns pontos-chave (que, mais do que nunca, se veem fortalecidos no discurso oficial) como políticas de equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos. No campo político, Saviani (2008b) afirma que há uma crítica às democracias de massa. Neste contexto, na América Latina ocorre uma inflexão das ideias pedagógicas.

Para os intentos deste capítulo, convém voltarmos à temática da avaliação da Educação Superior e, assim, trazer para a cena a voz de Zainko (2008) quando, ao analisar a construção do processo de avaliação da Educação Superior no Brasil, afirma que “O processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos” (ZAINKO, 2008, p. 827).

Também sobre a experiência histórica brasileira na área da avaliação institucional, Santos Filho (2016, p. 137), afirma também a existência de certo avanço, para o autor,

A experiência histórica brasileira na área da avaliação institucional tem mostrado certo avanço ao tentar superar as dicotomias ou contradições aparentemente insuperáveis e integrá-las num modelo de avaliação que busca incorporar as potencialidades de diferentes modelos de avaliação e superar as limitações que, isolados, possam apresentar (SANTOS FILHO, 2016, p. 137).

Afirma ainda Zainko (2008) que, na história relativamente recente da universidade no Brasil é só a partir da década de 1960 que se inicia uma proposta de avaliação de caráter mais sistematizado. Neste sentido, para a autora, o governo militar implantado em 1964 submete a educação a um modelo produtivista de eficiência, “[...] como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas” (ZAINKO, 2008, p. 827). É ainda a mesma autora que cita, pois, como marco importante da construção histórica do processo de avaliação da Educação Superior brasileira a Reforma Universitária de 1968. Segundo Zainko (2008) o grupo de trabalho que propôs a Reforma de 1968, realizou amplo diagnóstico da situação da Educação Superior brasileira e detectou a necessidade de ampliação das vagas neste nível de ensino. É a partir deste momento que se inicia o processo de expansão da

Educação Superior brasileira ocorrendo um aumento indiscriminado de instituições e matrículas. No entanto, de outro lado, não se garantia, da mesma maneira, a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade. Já na década de 1980 com o esgotamento do modelo militar e o processo de redemocratização do país, Zainko (2008) menciona ainda que a avaliação – ganha destaque – e ‘[...] é concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade’ (ZAINKO, 2008, p. 828). É, pois, neste contexto, onde a avaliação da Educação Superior é vista como um instrumento capaz de ajudar na superação da crise por que passa a universidade que se encontra o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), proposto em 1983 e citado por Zainko (2008) e outros, como um marco importante da história da avaliação no Brasil. É, ainda, importante mencionar que, na visão de Santos Filho (2016), a constituição da atual política de avaliação institucional da Educação Superior no contexto brasileiro é construída a partir das contribuições de limitações das experiências passadas, definidas a partir da década de 1980.

O tópico a seguir abordará mais pormenorizadamente o SINAES e seus antecedentes históricos para a ampliação da compreensão acerca da história da Avaliação Institucional no Brasil e de como e quais influências podem ser encontradas no modelo SINAES.

2.3 O SINAES E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO - DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS

Ao pensarmos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - para tentar compreendê-lo, a primeira pista ou caminho que nos vem à mente é indagar acerca dos antecedentes históricos do referido sistema, ou melhor, a própria literatura consultada nos leva a crer que, para que compreendêssemos o sistema de avaliação do SINAES, pensado a partir do ano de 2003, sobretudo, seria necessário que buscássemos compreender a trajetória histórica das políticas de avaliação da Educação Superior no contexto brasileiro. E, dentro deste contexto, estar atentos para o fato da importância histórica de alguns programas e

políticas que deram base ao SINAES, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB, de 1993, como foi afirmado por alguns pesquisadores, dentre eles, Zandavalli (2009), Santos Filho (2016), Zainko (2008) e outros.

Nesta direção, alguns autores resgatam essa história, embora a ancoragem temporal realizada pelos mesmos nem sempre seja semelhante, como poderemos perceber quando trouxermos os trabalhos aqui investigados. Podemos citar, assim, alguns trabalhos acadêmicos que perseguem essa ideia, embora guardando suas devidas especificidades, dentre eles os de Almeida Junior (2005a, 2005b), Zandavalli (2009), Rothen e Barreyro (2011), Santos Filho (2016), Dias Sobrinho (1996, 2003, 2010), Lima (2005), Rothen e Schulz (2006, 2007).

Observou-se, a partir de diferentes vozes e perspectivas, um ponto de consenso acerca da gênese das políticas de avaliação de sistemas educativos em solo brasileiro. Esta gênese pode ser datada a partir dos governos militares instituídos a partir do golpe militar de 1964, segundo nos apontam os autores citados anteriormente.

Pode-se mencionar também, numa linha parecida com a desenvolvida por Zainko (2008), o trabalho de Zandavalli (2009). Esta última autora pretende, por meio de análise documental e de literatura do campo da educação, investigar e explicitar os antecedentes da avaliação da Educação Superior no Brasil. Zandavalli (2009) toma como baliza o período que vai de 1960 a 1990; destaca ainda ser este um período fundamental para a compreensão e entendimento do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileiro, o SINAES. Desta maneira, é ainda Zandavalli (2009) quem afirma que:

Os documentos analisados demonstram que as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para a educação superior, nas últimas décadas, foram traçadas inicialmente nos anos de 1960, sob a influência do Banco Mundial, em nome da ‘modernização’ das universidades e o alinhamento entre as bases políticas e econômicas do Estado brasileiro e as necessidades do sistema capitalista (ZANDAVALLI, 2009, p. 385).

A afirmação da autora encontra eco na literatura já abordada e a ideia exposta por ela reafirma certo consenso no campo, sobretudo ao declarar que as políticas de avaliação desenvolvidas no Ensino Superior brasileiro se encontram diretamente vinculadas às propostas dos

organismos internacionais – com ênfase para o Banco Mundial – e respondem ao chamado da necessidade do que se chamou, na ocasião, de modernização das universidades.

Desta maneira, compreender a trajetória histórica da avaliação institucional no Brasil com suas propostas, modelos, programas e leis (nível governamental) estará na agenda desta parte do texto. No entanto, embora se cite alguns programas e modelos anteriores à década de 1990, para fins de exposição e memória, o trecho que se segue pretende aprofundar apenas as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil ocorridas a partir da década de 1990, começando por mencionar, de maneira mais pormenorizada, o PAIUB e sua influência direta posterior sobre as concepções originais da proposta inicial do SINAES (ALMEIDA JUNIOR, 2005a; ZANDAVALLI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003, 2010; SANTOS FILHO, 2016; etc.). Alguns autores, ao buscar explicitar os antecedentes históricos do Sinaes, fazem um retorno para antes da década de 1990; no entanto, nos deteremos nos últimos três projetos de avaliação institucional desenvolvidos nos Governo de Itamar Franco, com o PAIUB; o de Fernando Henrique Cardoso, com o Exame Nacional de Cursos e Avaliação das condições de oferta (ACO) e depois a Avaliação das Condições de ensino (ACE) e, por fim, o SINAES, com ênfase para o ENADE. Apesar de fazer certa menção às políticas de avaliação anteriores à década de 1990, pretende-se, nesta tese, aprofundar apenas as políticas de avaliação da Educação Superior ocorridas a partir da década de 1990, com destaque para o PAIUB e o ENC, chegando ao SINAES, com ênfase para o ENADE.

Nesta direção, os dois primeiros trabalhos de Almeida Junior (2005a; 2005b), embora não adentrem na análise do SINAES propriamente dito, são esclarecedores na medida em que, a partir de um referencial teórico específico – a *Análise da Política* – pretende conhecer o processo de construção, formulação e implementação da política de avaliação da Educação Superior no período de 1983 a 1996. Para Almeida Junior (2005a) é necessário que se adentre no estudo do processo de formação das políticas de avaliação, pois, segundo o autor, este subcampo não tem sido explorado no estudo das políticas de avaliação para a Educação Superior brasileira.

Ainda segundo Almeida Junior (2005a) e também percebido por nós mesmos no desenvolvimento dos estudos de revisão de literatura desta pesquisa, o fato de que a

preocupação dos pesquisadores tenha se voltado muito mais para a percepção dos impactos destas políticas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos, assim como para estudos de casos específicos levando em consideração o caso concreto de alguma instituição de Ensino Superior, ou mesmo na busca da compreensão das diferentes concepções e tendências de avaliação no Ensino Superior brasileiro (o que para nós, ocorre num grau bem menor do que a temática anterior); a investigação acerca dos processos de formação das políticas de avaliação não se constitui em um campo privilegiado de indagação dos pesquisadores brasileiros, segundo Almeida Junior (2005a e 2005b).

O trabalho de Almeida Junior (2005a e 2005b) também se destaca neste texto, na medida em que tem sido um dos poucos autores a utilizar um referencial mais claro e com bastante consistência teórica, destacando-se assim o referencial de análise da política, o que implica na consideração de três momentos centrais das políticas abordadas: o momento da construção da agenda, o momento da formulação da política e, ainda, o momento de sua implementação. Diferentes momentos que não ficam devidamente claros e evidentes em outros trabalhos pesquisados, sobretudo quando esses trabalhos são observados a partir de suas problematizações centrais. Também nos dão uma boa pista de metodologia de análise de políticas públicas educacionais, com ênfase para as políticas de avaliação, as categorias de análise utilizadas por Almeida Junior (2005a; 2005b) que são assim nomeadas: o processo da política, os atores da política, as relações de poder e o enfoque da política.

No que se refere ao processo da política, Almeida Junior (2005a) remete esta expressão àquilo que seriam os *motivos concretos* que levaram determinado tema a entrar na pauta de prioridades e discussões do governo, “[...] consiste na conjuntura, contexto ou situações que influenciam a sua elaboração” (ALMEIDA JUNIOR, 2005a, p. 11). Os atores da política são definidos como aqueles partícipes ativos que trabalham de forma conjunta no processo de formação da política, sejam eles atores governamentais e/ou não-governamentais. A terceira categoria de análise utilizada por Almeida Junior (2005a) – relações de poder – fazem menção ao embate entre os diferentes interesses dos atores envolvidos no processo da política. E o enfoque da política especifica a tendência de avaliação proposta para a Educação Superior.

Para o que nos interessa aqui, que se relaciona com a compreensão dos antecedentes históricos do SINAES e suas relações com esses programas e políticas que lhe antecedem, é bastante elucidativo da história da avaliação da Educação Superior brasileira a análise das fases desta avaliação. Para tanto pode ser útil enunciar algumas delas. Para Almeida Junior (2005a) a fase da *construção da agenda* se deu durante os anos de 1983-1992; a *formulação da política* ocorreu de 1993 a 1995; e sua *implementação* se deu em 1995-1996; importante situar o leitor e lembrá-lo que estamos ainda no contexto das políticas que deram origem ao ENC e as ACO e ACE; ou seja, ainda tendo como ponto de chegada a política de avaliação de Fernando Henrique Cardoso; e ponto de partida a política iniciada ainda em início dos anos de 1980 no final do período militar e início da redemocratização brasileira.

Todavia, alguns diagnósticos feitos por Almeida Junior (2005a) poderão também ser-nos elucidativos a respeito do próprio SINAES, a política de avaliação pós ENC. Nesta direção, a construção da agenda da avaliação ocorrida entre 1983 e 1992 encontrou em seu processo um ambiente marcado pela chamada crise da Educação Superior, sobretudo naquilo que diz respeito à gestão e função das instituições. Havia, neste momento, tensão entre os atores, as relações de poder eram difusas e o modelo de avaliação estava assentado no paradigma técnico-burocrático e participativo. No momento da formulação da política (1993 a 1995), o processo da política se dá no mesmo contexto de ‘crise da Educação Superior’ e a questão da qualidade educacional se coloca com força e eco não só nas preocupações do Estado avaliador, mas encontra eco também em outras instituições e setores sociais, como a mídia, por exemplo. Para Almeida Junior (2005a), no entanto, houve neste momento (a lembrar que temos, nessa fase, a proposta do PAIUB feita pela Comissão Nacional de Avaliação e seu comitê assessor) certo entendimento entre os atores da política, dessa maneira, o enfoque da política avaliativa foi de caráter participativo, como observaremos posteriormente ao detalharmos um pouco o PAIUB. Temos, por fim, a fase da implementação que o autor julga ser entre 1995 e 1996. Neste momento, há, para Almeida Junior (2005a), o predomínio de atores representantes dos órgãos governamentais e o enfoque que prevaleceu foi o técnico-burocrático.

Destacam-se, ainda, para os intentos desta tese e a compreensão de alguns termos utilizados por Almeida Junior (2005a), a definição de algumas expressões utilizadas nesta época, que

podemos dizer, fazem parte do dicionário das políticas públicas de avaliação que nos interessam aqui. Um primeiro aspecto que pode ser esclarecedor é o fato de que o autor se preocupa inicialmente em definir alguns termos do campo da análise da política pública. Para tanto, cita três expressões básicas, como o processo de formação da política propriamente dito, o qual define como os momentos ou fases que correspondem ao processo de constituição de determinada política pública; a expressão, política de avaliação que, para o autor, “[...] refere-se ao conjunto de propostas e ações governamentais destinadas a avaliar as instituições e definir a relação delas com o Estado” (ALMEIDA JUNIOR, 2005a, p. 10). E ainda a expressão construção da agenda ou formulação da agenda que, segundo o autor citado, refere-se aos momentos iniciais do processo de formação de políticas públicas e sociais, ou seja, “[...] às fases pelas quais determinados problemas passam ou entram para a lista (agenda) de prioridades e metas governamentais” (ALMEIDA JUNIOR, 2005a, p. 12). Que o leitor grave estes apontamentos, pois eles poderão nos serem úteis quando da busca da compreensão do SINAES.

Outro significativo escrito para os propósitos desta tese que também está atravessado pela busca da compreensão do sistema de avaliação implantado em 2004 é o de Santos Filho (2016). Este autor procura resgatar a experiência histórica na área de Avaliação Institucional. Para Santo Filho (2016) uma pergunta faz-se fundamental: o que a experiência histórica brasileira na área de avaliação institucional tem mostrado? E ao tentar responder a este questionamento afirma que houve certo avanço na medida em que se buscou superar dicotomias e/ou contradições; ocorreu também, para o autor citado, uma busca pela incorporação das potencialidades de diferentes modelos de avaliação. Ao buscar os chamados antecedentes históricos deste processo, Santos Filho (2016) realiza um balanço da política de avaliação atual consubstanciada no SINAES. Não é dispensável situar ainda melhor o trabalho do autor ao dizer que ele possuiu como objetivo central: apresentar breve análise das experiências históricas de avaliação institucional implantadas nas instituições de Ensino Superior, assim como promover um breve balanço da implementação dessa política (SANTOS FILHO, 2016).

Neste sentido, Santos Filho (2016) traça um recorte temporal que se inicia com a menção ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), realizado entre 1983 e 1985. E

termina sua investigação em 2004 com a análise da política implantada pelo SINAES. O autor pretende realizar uma comparação entre as políticas citadas e, para este objetivo, destaca em cada experiência de avaliação estudada um total de sete (7) dimensões, as quais citamos a seguir: (a) objetivo; (b) função ou concepção de avaliação; (c) justificativa; (d) tipo de avaliação; (e) agentes da avaliação; (f) unidade de análise; (g) instrumentos utilizados. (SANTOS FILHO, 2016).

Iniciando com a análise do PARU, menciona como primeiro dado a autoria do Programa. Concebido pelos especialistas e técnicos do Ministério da Educação e Cultura¹²⁷, desenvolve como objetivo a busca por um diagnóstico da Educação Superior brasileira, buscando subsídios para propor a implementação de um sistema de Educação Superior no país. A função formativa da avaliação se destaca nesse programa, que se pretende uma investigação sistemática da realidade. Sendo de natureza interna à própria IES, o PARU possui como agentes a comunidade acadêmica e a unidade de análise passa a ser prioritariamente a instituição; os instrumentos utilizados são alguns indicadores e estudos de caso. Para Santos Filho (2016) o acelerado crescimento econômico do país ao longo da década de 1970 levou “[...] à criação de faculdades nas periferias das grandes cidades e nas cidades de porte médio do interior dos estados brasileiros mais desenvolvidos” (SANTOS FILHO, 2016, p. 139). Desta forma houve uma expansão do número de estudantes dos cursos de graduação. Na verdade, a pauta da necessidade de reformas no Ensino Superior brasileiro já está colocada em 1983 com o PARU, ou mesmo antes, com a própria lei da Reforma Universitária de 1968 (ZANDAVALLI, 2009). Há também neste momento, no Brasil, a expansão e consolidação da pós-graduação em universidades públicas estaduais e federais e, ainda, 65 universidades e 800 faculdades isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino de graduação (ARROSA, 2002, apud SANTOS FILHO, 2016).

Santos Filho (2016) analisa assim as seguintes políticas de avaliação da Educação Superior: inicia com o PARU, passando pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior - CNRES, 1985-1986 - ; cita o Grupo executivo para a reformulação da Educação Superior - GERES, 1986 -, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades

¹²⁷ Nome do Ministério à época.

Brasileiras - PAIUB, 1993-1994 -, o Exame Nacional de Cursos e a avaliação das condições de oferta - ENC/ACO, 1995-2003 - e, por fim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004).

Merece destaque assinalar ainda a investigação de Lima (2005) que também trabalha no sentido de explicitar uma trajetória histórica da avaliação no contexto da Educação Superior brasileira. Assim, a partir de análises históricas, assinala o ano de 1977 como aquele que marca as primeiras avaliações da CAPES, mas em nível de pós-graduação. O leitor permitirá abrir, neste momento, um pequeno parêntese para assinalar que parece haver certo consenso com a marca do ano de 1977, como aquele que, de certa forma, inaugura ou merece destaque quando pensamos na avaliação da Educação Superior no Brasil de caráter sistemático e contínuo (fato esse citado também por Zandavalli (2009)).

Nesta direção, ao percorrer as principais experiências sistemáticas de avaliação adotadas pelos governos (tendo em vista o período de 1970 a 2003), Lima (2005) aponta para as seguintes experiências avaliativas pós 1977: a experiência do PARU (1983), a chamada Comissão de Notáveis (1985); o GERES; experiências isoladas na UnB, UNICAMP, UFRN, UFPR e UFC; o PAIUB (1993) e o ENC/Provão (1996), juntamente com a Avaliação das condições de oferta (ACO) de 1998, seu consecutivo Avaliação das Condições de Ensino (ACE) de 2002; e o SINAES, formulado em 2003. Cabe ainda citar mais uma vez Lima (2005, p. 83) quando na resposta à pergunta - o que confirmam essas experiências? - aponta que

Desde o seu início, estas experiências confirmam uma avaliação de cunho neoliberal, aplicada por meio de exames e com abordagem educacional profissionalizante, embora se perceba uma evolução de cunho epistemológico e teórico, principalmente no interstício de 10 anos que separam as experiências do PAIUB (1993) e do SINAES (2003).

Nesta sequência, pois, outro trabalho significativo é o de Zandavalli (2009) que busca explicitar, utilizando como instrumentos a análise documental e a literatura, os antecedentes históricos da avaliação da Educação Superior no Brasil. Para tanto toma como referência os anos compreendidos entre 1960 e 1990. Neste sentido, ao tentar responder à questão – o que demonstram os documentos analisados? - diz que:

Os documentos analisados demonstram que as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para a educação superior, nas últimas décadas, foram traçadas inicialmente nos anos de 1960, sob a influência do Banco Mundial, em nome da “modernização” das universidades e o alinhamento entre as bases políticas e econômicas do Estado brasileiro e as necessidades do sistema capitalista (ZANDAVALLI, 2009, p. 385).

Torna-se importante ressaltar que, apesar dos marcos temporais enunciados pela autora, o título do artigo bastante sugestivo - Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES - nos remete a um presente, que estamos investigando, o Sistema de Avaliação implantado em 2004 no governo Lula e ainda vigente no país, apesar das inúmeras mudanças ocorridas em seu desenho e projeto iniciais.

Não é demais afirmar que, ao pensarmos especificamente nas políticas de avaliação da educação, é necessário reconhecer que elas seguem uma lógica de controle do sistema. Como instrumento de controle, tomam como foco o resultado dessas avaliações. O contexto do fortalecimento da avaliação como política pública de educação está ligado a dois fatores essenciais, como nos disse Virgínio Sá¹²⁸: apoiar a *free choice* e ser um instrumento para que o consumidor da educação possa fazer sua escolha pela melhor instituição. A questão da lógica dos quase-mercados implanta-se aqui. Assistiu-se assim, durante os anos de 1990, a um aumento de políticas centradas na empresarialização, ou naquilo que se convencionou chamar-se de *new public management*.

Zandavalli (2009), em sua investigação sobre os antecedentes históricos do SINAES, entende que esses antecedentes se iniciam não apenas na década de 1990 como fazem parecer crer alguns autores, dentre eles, o próprio Santos Filho (2016). Esta autora busca esses antecedentes históricos a partir da década de 1960, ao iniciar suas análises das políticas de avaliação implementadas neste período, como mencionado. Ou seja, no entendimento desta autora, só se pode compreender o atual sistema de avaliação se remontarmos à década de 1960. Nesta lógica, ao retroceder à década de 1960, Zandavalli (2009) destaca a questão da verdadeira ebulição cultural, política e econômica deste período: a questão do Golpe Militar de 1964, o alinhamento do projeto político brasileiro com uma economia capitalista, o fortalecimento e expansão da influência norte-americana concretizada a partir do apoio

¹²⁸ Anotações pessoais de sala de aula na disciplina cursada durante o doutorado sanduíche realizado na Universidade do Minho entre janeiro e junho de 2019.

técnico e financeiro oferecido ao Brasil no terreno da educação, instituído, sobretudo a partir da intervenção do Banco Mundial. Nesta direção, a primeira experiência significativa citada pela autora no terreno da avaliação da graduação brasileira se deu com o chamado Plano Atcon, de 1966. É assim que, em 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES) do MEC, Rudolph Atcon (apud ZANDAVALLI, 2009) realizou um estudo para reformulação da estrutura das universidades brasileiras.

Assim, para fins de sistematização, consideramos ser pertinente citar aqui o caminho expositivo de Zandavalli (2009) que parte de uma sistematização decenal dos programas e propostas de avaliação. Desta forma, considera-se pertinente separar a ‘avaliação da Educação Superior brasileira nos anos de 1960’, destacando, nesse momento, o Plano Atcon (1965/1966), algumas orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)¹²⁹, o Relatório Meira Mattos (1967/1968), o Relatório do Grupo de Trabalho (GTRU) criado pelo MEC para estudar a crise da universidade (1968).

Do destaque para a década de 1960, Zandavalli (2009) afirma que os anos de 1970 foram marcados pelo fato de que “[...] não trouxeram modificações significativas para a avaliação do ensino de graduação, pois houve a operacionalização gradativa das proposições realizadas nos anos de 1960” (ZANDAVALLI, 2009, p. 401) e, neste sentido, dá ênfase para os programas e projetos que ocorreram no Brasil durante os anos de 1980 no campo da avaliação educativa. Para assinalar este espaço temporal, Zandavalli (2009) cita o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU) instituído em 1983 pelo Ministério da Educação e Cultura, surgindo de iniciativas da Associação Nacional de Docentes (ANDES). Além do PARU de 1983, Zandavalli (2009) cita o Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, de 1985; o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), de 1986. A terceira periodização utilizada pela autora é intitulada ‘A avaliação da Educação Superior nos anos de 1990 e 2000’ e destaca o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) de 1993 e as políticas implementadas no Governo de

¹²⁹ Segundo Zandavalli (2009, p. 392) “Em 1960, a Associação Internacional de Desenvolvimento (Aid) foi criada pelo Banco Mundial, como uma facção contábil que emprestava dinheiro somente para países pobres, como meio de mascarar os critérios ideológicos da ação mais geral do Banco em nome da Guerra Fria”.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), com ênfase para o Exame Nacional de Cursos (ENC), terminando por fazer menção ainda ao Sistema instituído em 2004.

Para podermos dar ao leitor uma visão panorâmica dos programas de avaliação da Educação Superior, considerados pelos autores citados, como antecedentes históricos do atual sistema de avaliação da Educação Superior faremos a seguir uma síntese com a descrição e análise básica dos principais programas considerados como antecedentes históricos do Sinaes; no entanto, nossa análise debruçar-se-á sobre a década de 1990 e seguintes, como já enunciado. Para cumprir este objetivo, traremos em subtópicos uma menção ao PAIUB, implantado em 1993; o Exame Nacional de Cursos, implantado em 1996 e, por fim, ao SINAES, implantado em 2004.

Para uma apreensão global dos processos de avaliação institucional no Brasil, considera-se ser pertinente a exposição do gráfico abaixo, elucidativo de momentos importantes da história brasileira de Avaliação Institucional.

Gráfico 1 – Avaliação Institucional no Brasil (1977-2010)



Fonte: Leite (1998); Dias Sobrinho (1999); Lima (2005); Rangel (2007); Zainko (2008); Zandavalli (2009); Santos Filho (2016).

Nota: Dados adaptados pela autora.

2.3.1 O PAIUB: as origens da proposta do SINAES

Nosso marco temporal inciar-se-á em 1993, quando se propõe e se institui o PAIUB. Quais motivos nos levaram a investigar com mais minúcia o PAIUB? Podemos mencionar, neste caso, o trabalho de Zandavalli (2009) que, entre outras coisas, afirma que o SINAES tem suas origens lá no PAIUB; bem como, outras investigações que também afirmam a semelhança e as ligações entre o PAIUB e o atual SINAES.

Na seção de seu artigo intitulada ‘A avaliação da Educação Superior nos anos de 1990 e 2000’, Zandavalli (2009) começa por citar o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, o PAIUB, de 1993. Toda a argumentação de Zandavalli (2009) mescla a opinião de autores consagrados do campo brasileiro da avaliação educativa, como Dilvo Ristoff (2004) e Dias Sobrinho (1996; 1999; 2003), com a exposição de elementos dos documentos normativos que propõem e regulam as políticas, como o *Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras. Uma proposta Nacional*, cuja autoria é da Comissão Nacional de Avaliação e publicado em 26 de novembro de 1993. O primeiro dado que nos parece ser importante rememorar aqui trazido por Zandavalli (2009) é o fato de que o PAIUB advém de uma proposta anterior feita pela ANDIFES ao MEC em 1993.

Vejamos como este movimento se desenvolveu. Historicamente, segundo Zandavalli (2009), é desde a década de 1980 que o movimento docente vem discutindo a Avaliação Institucional nas universidades brasileiras. Dias Sobrinho (2003), Zandavalli (2009) e outros afirmam que, apesar de ter havido na década de 1980 muita discussão sobre o tema da Avaliação Institucional e até mesmo “[...] reuniões internacionais patrocinadas pelo MEC” [para a investigação desse tema,] “não houve efeitos práticos sobre as IES” (ZANDAVALLI, 2009, p. 418). Sobre este contexto, Santos Filho (2016) cita em seu trabalho algumas questões contextuais para o desenvolvimento do que ele chamou de novo modelo de Avaliação Institucional e que, para a compreensão desse novo modelo - tanto as contribuições da experiência internacional, quanto algumas experiências pioneiras em Avaliação Institucional no Brasil, como foi o caso da experiência pioneira da UnB em 1987 e da Unicamp em 1992 -, são fundamentais para a compreensão da história da Avaliação Institucional no Brasil.

Ainda é Santos Filho (2016) quem reforça o dado de Zandavalli (2009) sobre a existência de reuniões e seminários para a investigação do tema da Avaliação Institucional e, assim, diz que o governo da época “[...] para tomar conhecimento da experiência estrangeira, especialmente a europeia, a partir de 1989, o MEC começou a promover alguns seminários de avaliação institucional” (SANTOS FILHO, 2016, p. 143). Também é Santos Filho (2016) quem destaca a ocorrência de um Seminário de Avaliação Institucional ocorrido em Brasília em 1992, destacando neste evento a participação de representantes da Missão do *British Council*. Segundo Santos Filho (2016, p. 143): “Neste evento já se manifestava a simpatia do governo brasileiro pelo modelo britânico de avaliação institucional”. Enuncia, ainda, o mesmo autor que o desejo das autoridades governamentais da época era que, com tal assessoria, fosse viabilizada a adoção de um modelo de avaliação similar ao inglês, no sentido de vincular a avaliação à questão do financiamento público. Assim, havia neste contexto certa tensão entre o Estado Avaliador e a Universidade Pública.

Foi neste ambiente que, em janeiro de 1993 o Fórum de Pró-Reitores encaminha uma proposta de Avaliação Institucional para o governo. Em julho de 1993, o governo Itamar Franco, institui, mediante a Portaria do MEC n.º 130 (BRASIL, 1993) a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, cujo objetivo era “[...] estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (Art. 12). Esta Comissão Nacional seria composta pelos seguintes segmentos e representantes: da SESU/MEC, da ANDIFES, do CRER, da ANUP, da ABRUEM, dos Fóruns Nacionais dos Pró-Reitores de Graduação, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação e Planejamento.

Esta Comissão Nacional de Avaliação, instituída em 1993, contou com a coordenação do Reitor Hégio Trindade e um Comitê Assessor, com representantes de várias universidades brasileiras e da SESU. Considera-se importante citar a composição deste Comitê Assessor na medida em que sua constituição é bastante significativa, incluindo nomes importantes do campo da Avaliação Institucional brasileiro, como por exemplo: Dilvo I. Ristoff, Isaura Belloni, Jacques Velloso e Dias Sobrinho. A seguir pode-se observar a composição integral desta comissão assessora: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESU/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPE), Heloisa Helena Sant’Anna

(UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFSM), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUC/RS) e Victor Meyer (UFSC). Foi este grupo quem produziu o chamado Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional, onde são expostos os princípios, a fundamentação, os objetivos, as características, as formas de desenvolvimento da proposta, os indicadores de avaliação. Sobre os nomes da Comissão, pôde-se notar o predomínio de pesquisadores e professores da região Sul do Brasil, com, ao menos, cinco (5) instituições representadas, dentre elas a UFRGS, a UFSM, PUC/RS, UFSC, UEL.

Vale aqui ressaltar alguns aspectos importantes sobre a *construção da agenda* do PAIUB. Neste quesito, vale lembrar que todos os pesquisadores investigados veem esse Programa como uma proposta mais democrática e que esse projeto representa a voz do conjunto das universidades brasileiras no quesito Avaliação Institucional. Ou seja, os futuros avaliandos puderam participar da construção da proposta de Avaliação Institucional na voz de seus representantes. Sobre o PAIUB, de maneira particular, considera-se fundamental citar aqui a voz de Dias Sobrinho (1996) quando da escrita do Editorial inaugural do periódico Avaliação/RAIES em 1996, onde ele menciona o que considera as características e conquistas do então, ainda em voga, PAIUB.

Para Dias Sobrinho (1996), o PAIUB é bastante significativo, pois se constitui em um programa ‘consistente’ e ‘ativo’ que, apesar de proposto em nível nacional, procura também, para além de respeitar princípios gerais e comuns, considerar as especificidades de cada instituição de ensino superior, em suas condições objetivas e subjetivas, sua própria história e sua cultura particular. Além disso, o PAIUB: “Está consolidando um campo teórico e prático e instigando o debate público sobre questões globais e relevantes das Instituições de Educação Superior” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 7).

Para Dias Sobrinho (1996) um dos efeitos do PAIUB é propiciar a construção de uma ‘rede nacional de intercâmbio e cooperação’; e, ainda, de outro lado, ser um instrumento que propicia a construção de uma cultura de avaliação “[...] como atividade pedagógica integrada às estruturas permanentes das universidades, enquanto prática e reflexão sobre a prática, tendo

como objetivo central a melhoria da qualidade” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 7). Este autor aponta também que uma das grandes marcas distintivas do PAIUB é a atribuição de grande valor às relações psicossociais. Neste tópico e para a compreensão do próprio sentido da avaliação - pensada como forma de emancipação social - Dias Sobrinho (1996, p. 7) assim esclarece:

O sentido mais rico e profundamente pedagógico da avaliação não está provavelmente no relatório final, produto observável, mas sim está arraigado nos movimentos intersubjetivos, menos ou mais conflituosos ou harmoniosos, que se produzem no cotidiano dos processos (de avaliação ou outros) vividos na comunidade acadêmica. Sabemos quanto é significativo o currículo oculto. A avaliação, com essas características de prática democrática e pública, reforça a realização da universidade como comunidade de comunicação e também de construção da cidadania ativa (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 7).

Este fragmento nos é significativo já que reforça o sentido da avaliação não apenas como um produto observável, mas, sobretudo, nos traz a importância de seu sentido intersubjetivo e de construção cotidiana nas relações humanas. Nesta direção, Dias Sobrinho (1996) reforça a relação entre avaliação e currículo ao mencionar o caso da existência de um currículo oculto que se constrói cotidianamente nas instituições de Ensino Superior e que possui relação com os processos de avaliação. Temos, ainda, neste fragmento, um destaque para o próprio conceito de universidade pensada enquanto uma comunidade de comunicação e construção da cidadania – papel este reforçado pelos processos avaliativos no modelo do PAIUB, segundo Dias Sobrinho (1996) e outros.

Por fim, uma última característica acerca do PAIUB mencionada por Dias Sobrinho (1996) é o fato da valorização dos processos e não apenas dos produtos e resultados da avaliação. Aliás, para Dias Sobrinho (1996, p. 7) “Os principais resultados do PAIUB estão, pois, mais na qualidade social dos processos, que são permanentes, e menos nos produtos que outra coisa não são senão um corte temporal na dinâmica total da educação”. Neste caso, determinar *como* ganha mais destaque, que determinar *quanto* - embora o *quanto* seja útil para dirigir questões administrativas e de planejamento -, acrescenta ainda o autor citado. Neste seguimento, Dias Sobrinho (1996) menciona, por fim, que o PAIUB busca a valorização da qualidade, pensada mais como ‘construção’, do que apenas como ‘conhecimento de’ [...] [algo]; além da valorização da orientação qualitativa da avaliação, sem excluir inclusive, sua orientação quantitativa. Assim, a construção e produção de uma cultura permanente de

‘reflexão sistemática e radical’ sobre todos os principais aspectos da instituição estão na pauta do dia do Programa trazido aqui.

O leitor deve estar se perguntando o porquê do aprofundamento em um programa que ocorreu no início da década de 1990, ainda no governo de Itamar Franco. A resposta vem na forma do encontro de uma profunda semelhança entre PAIUB e o posterior SINAES, sobretudo aquele SINAES pensado em sua proposta original, texto originário do trabalho da Comissão Especial de Avaliação, instituída em 2003. E de como as políticas de avaliação da Educação Superior no governo de Fernando Henrique Cardoso se distanciaram e minimizaram todos os esforços empreendidos pela Comissão e seu respectivo Comitê Assessor que promoveram o PAIUB, a partir de 1993.

2.3.2 O ENC: a política de Avaliação da Educação Superior de FHC

Foi a partir de meados da década de 1990 que se iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de Avaliação do Ensino Superior. Na verdade, o início deste processo, para Verhine, Dantas e Soares (2006), se deu efetivamente em 1995 com a Lei 9.131(BRASIL, 1995) que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos que deveria ser aplicado a todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação em áreas de conhecimentos pré-definidas. Leis subsequentes também inseriram no sistema o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) que incluía visitas de comissões externas às instituições de ensino. Todavia, apesar desses acréscimos ao sistema, o ENC (Provão) permanecia no centro do sistema de avaliação “[...] ainda que inicialmente boicotado em muitos campi, esse exame tornou-se parte da cultura da educação superior no Brasil” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293). Verhine, Dantas e Soares (2006) apontam ainda que “[...] apesar do seu crescimento (de três [3] áreas de conhecimento testadas em 1995 para vinte e seis [26] em 2003) e da sua larga aceitação pela sociedade em geral, o Provão foi veementemente criticado por muito membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 41) “[...] a rigor, o Provão não pode ser considerado avaliação educativa”. Este autor tece críticas bastante severas ao Provão (ENC) ao dizer que ele

estimula a lógica da competitividade em detrimento da solidariedade; estimula o sucesso individual em vez do interesse social; da privatização e da mercadorização da educação, deixando de lado o sentido público e democrático da educação e, por consequência, dos processos avaliativos.

Verhine, Dantas e Soares (2006) ao tencionarem descrever, comparar e analisar o modelo do ENADE com seu antecessor, ou seja, o ENC, fazem um levantamento das principais críticas feitas ao último, procurando perceber se o modelo ENADE conseguiu ultrapassar essas limitações e críticas feitas ao modelo de avaliação implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Interessar-nos-á, em especial aquilo que os autores citados dizem ser “[...] os diferentes contextos do Provão e do ENADE” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293). Para a compreensão desses diferentes contextos, apontam que “Conforme amplamente documentado na literatura, o Provão nasce no âmbito de globalização e neoliberalismo, em que o ensino superior é caracterizado por massificação, diversificação, por um lado, e maior autonomia institucional, por outro” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293). E continuam explicando que, neste ambiente, a avaliação, herança dos movimentos ocorridos no cenário internacional da década de 1980, começa a ser caracterizada por um modelo geral aplicado ao Ensino Superior. Um modelo que visa, sobretudo, um gerenciamento à distância por parte dos órgãos federativos. Observe-se o que afirmam os autores citados neste parágrafo:

Nesse contexto, o estado, tanto no Brasil como no exterior, buscando conter despesas públicas e valorizando o mercado como mecanismo de alocação de recursos escassos, inicia uma política de ‘gerenciamento à distância’, garantindo qualidade e responsabilidade social através de processos de avaliação em lugar dos de intervenção e controle direto (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293).

É de extrema importância apontar para a questão de que este modelo sofreu variação de acordo com as características específicas de cada contexto nacional. Todavia chama a atenção o fato de que, dentre aproximadamente quarenta (40) países nos quais foram realizados estudos sobre os seus sistemas avaliativos, apenas o Brasil aderiu aos exames gerais ao final do curso de graduação de caráter obrigatório.

Barreyro e Rothen (2006) assim como outros autores afirmam que só no governo Fernando Henrique Cardoso houve efetivamente a implantação de uma sistemática de avaliação dos

cursos de graduação. Para os autores citados “O Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959).

Barreyro e Rothen (2006) declaram também que o centro do sistema de avaliação da Educação Superior transitou em torno do instrumento Exame Nacional de Cursos e foi acompanhado das Avaliações das Condições de Ensino (ACE) e depois as Avaliações das Condições de Oferta (ACO), como já parcialmente mencionado.

Não se pretendeu aqui fazer uma análise exaustiva da política de avaliação da Educação Superior formulada, proposta e implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, apenas apontar sua constituição e principais críticas feitas. Nesta direção, por fim, seria interessante trazer Dias Sobrinho (2003) quando, em artigo que discute a matriz teórica e ideológica dos exames gerais, tece severas críticas aos testes nacionais, incluindo aí o ENC.

Além das críticas já apontadas acima, Dias Sobrinho (2003), partindo dos problemas apontados na literatura acerca dos testes nacionais ou exames gerais, afirma que “Talvez os mais sérios [problemas] derivem do fato de que esses exames, como é o caso do Provão, são procedimentos isolados e orientados para o controle, carecendo assim de uma concepção política e de uma intencionalidade educativa socialmente produzidas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40).

Nesta direção, o mesmo autor aponta ainda que: “O Provão reduz a autonomia profissional do professor e não fornece elementos para um melhor aproveitamento pedagógico do estudante” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40). Além deste aspecto, aponta ainda outros, como o fato de que este exame (ou os exames gerais) parte de uma premissa enganosa da existência de uma correlação direta entre desempenhos escolares com profissões e empregos; ignora as condições individuais de partida, assim como as especificidades, projetos e condições de produção das respectivas instituições em suas singularidades, como se as condições para competir fossem igualitárias e os pontos de chegada tivessem que ser similares. A aprendizagem, neste modelo de exame, fica relegada a ‘um desempenho ou manifestação externa’; o resultado da avaliação costuma valorizar o aspecto quantitativo/objetivo,

fortalecendo escalas hierarquizadas e produzindo uma imagem social positiva ou negativa dos cursos avaliados; além de priorizar um modelo de Ensino Superior orientado para atender à oferta de emprego (DIAS SOBRINHO, 2003). Além desses aspectos, o mesmo autor declara ainda que o Provão (e os exames standardizados em geral) desvaloriza a formação humana integral, aquela fundamentada em valores sociais e públicos; acaba por definir o currículo dos cursos de graduação, de fato, “[...] controlando o que é ensinado, como é ensinado, o que é supostamente aprendido e o que é pretensamente aprendido” (MADAUS; CARDOSO apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40). Ainda no campo das críticas ao Provão enuncia que o exame, por operar com o conceito de qualidade enquanto uma representação, acaba não apontando os verdadeiros problemas, suas causalidades e potencialidades. Além disso, ainda, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 40) ele enfraquece as reflexões coletivas e não promove o engajamento da comunidade universitária “[...] em projeto de formação humana integral, das relações intersubjetivas, dos currículos”, dentre outros aspectos.

Como se vê a lista de críticas aos exames gerais é bastante extensa. O governo Lula da Silva desde a campanha presidencial de 2002 vinha fazendo esforços no sentido de implementar um debate acerca da temática da Avaliação Institucional. É importante para a compreensão da formação do SINAES o fato da criação da Comissão Especial de Avaliação, criada em 2003, com o intuito de sugerir alterações no sistema de avaliação. É, assim, a partir da criação desta Comissão que, em agosto de 2003, surge a proposta original do SINAES que depois será modificada pela Lei 10.861 (BRASIL, 2004) de 2004 que institui o SINAES. Esta é a história que veremos a seguir.

2.3.3 O SINAES: A política de avaliação da Educação Superior do Governo Lula

Considera-se importante rememorar de início o pensamento de Rothen (2019)¹³⁰ quando, em sua vídeoaula sobre avaliação, menciona que o Governo Lula pode se configurar como um misto de concepção de Estado que transita entre o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal. Tendo em vista o tema da avaliação do Ensino Superior e suas respectivas políticas públicas, Rothen (2019), neste trabalho, faz menção ao Sinaes e à sua implantação em 2004.

¹³⁰ Vídeo: “Uma visão panorâmica sobre avaliação / conversas sobre avaliação” 15 mar 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6v2ZB5YVni8>>. Acesso em 10 jan 2020.

Para tanto, diz que, se num primeiro momento o novo sistema de avaliação vai tentar ser diferente do sistema de avaliação adotado pelo governo de seu antecessor – FHC –, ele, na sua relação com as demais políticas e programas de educação como o PDE, vai acabar se tornando muito mais um ‘mecanismo de controle à distância’ (ROTHEN, 2019).

Assim, completa Rothen (2019, *online*)¹³¹ “[...] na educação superior, com a implantação do SINAES, nós temos num primeiro momento a ideia de que a avaliação seria aquela emancipatória, que seria formativa, e aos poucos ela vai saindo para se tornar um sistema de controle de mercado, e um controle a distância”.

Na verdade, de certa forma, este é um pensamento que adquire certo consenso quando se tem em mente as políticas de avaliação do Ensino Superior do governo Lula, o fato de que se a proposta do SINAES era original e considerada diferente da proposta anterior, com o tempo e com as mudanças ocorridas no Sistema, ele acaba por se tornar parecido com o sistema anterior, o Sistema Nacional de Avaliação (SNA), com destaque para o ENC, e acaba por cometer aqueles mesmos erros criticados quando da proposta e instalação do ENC. Nesta direção, sobre o SINAES/ENADE que foi aprovado pela Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004), Lima (2005, p. 94) se posiciona da seguinte maneira:

Seu foco está na avaliação institucional e educacional, principalmente na instituição, nos seus cursos ofertados e na avaliação do desempenho discente, dando maior caráter de abrangência ao processo ‘avaliatório’ educacional, embora ainda esteja inserido em uma epistemologia positivista que prima pela avaliação como exame do desempenho, quantificação, medida e controle coercitivo e regulador das IES pelo Estado.

Far-se-á aqui um adendo para trazermos o discurso do então Ministro da Educação que deu a tônica maior às políticas de educação e, mais especialmente, das políticas de avaliação da Educação Superior do Governo Lula, Fernando Haddad.

Fernando Haddad, Ministro da Educação do Governo Lula da Silva, aliás o Ministro da Educação que ocupou a pasta durante a maior parte dos dois mandatos de Lula da Silva, do

¹³¹ Cf. <<https://www.youtube.com/watch?v=6v2ZB5YVni8>>.

Partido dos Trabalhadores¹³², numa entrevista ao Roda Viva¹³³ do dia 10 de julho de 2006, quando ainda estava no início da sua gestão, ao ser questionado acerca da então proposta de reforma universitária do governo Lula nos fala acerca de algumas questões que nos parecem ser importantes para compreendermos o contexto, os valores e as ideias que circulam em torno do tema da Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil durante o Governo Lula.

O primeiro ponto levantado pelo então Ministro da Educação refere-se ao que ele chama de “[...] falsa contradição que se estabeleceu em boa parte do mundo que é a contradição entre educação básica e educação superior como se esses dois níveis não dependessem um do outro” (HADDAD, 2006, *online*)¹³⁴. Nesta direção, o entrevistado questiona: “[...] onde se formam os professores da educação básica?” [e ele mesmo responde:] “[...] senão nas universidades”. Ainda sobre a questão do Ensino Superior Haddad (2006) afirma que não conhece nenhum país bem sucedido na área da educação que não tenha privilegiado os dois níveis mencionados, a Educação Básica e a Educação Superior. Neste momento de seu discurso, Haddad (2006) menciona alguns exemplos internacionais de países que têm investido nos dois níveis de educação; neste caso, menciona o caso da Coreia, o caso do Chile e, por fim, afirma que a China vem investindo com muita ênfase no Ensino Superior, pois, segundo o ministro “[...] sabe que a inserção do país no cenário internacional depende de produção de conhecimento” (HADDAD, 2006, *online*)¹³⁵. Se levarmos em conta o que diz o Ministro, pode-se dizer, de maneira muito simplista talvez, que a possibilidade de inserção na

¹³² Durante os mandatos do Presidente Lula da Silva, foram ministros da Educação: Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário e político; atualmente filiado ao Partido Popular Socialista (PPS), assumiu o Ministério da Educação durante o período de 1 janeiro de 2003 até 27 de janeiro de 2004 (praticamente 1 ano no cargo); logo após, assumiu Tarso Genro, 44º ministro da educação do Brasil; Tarso Fernando Herz Genro, nasceu em São Borja, em 6 de março de 1947, é advogado, jornalista, professor universitário, ensaísta, poeta e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores, assumiu o Ministério da Educação em 27 de janeiro de 2004, permanecendo no cargo até 29 de julho de 2005 (também ficou pouco tempo no cargo, aproximadamente um ano e meio. Assume em 29 de julho de 2005, Fernando Haddad, acadêmico e advogado, filiado ao PT, permaneceu no cargo durante o restante do primeiro mandato de Lula da Silva, ou seja, até o final de 2006, permanecendo no cargo de Ministro da Educação durante todo o segundo mandato de Lula da Silva, ou seja, até final de 2010, ou melhor, 1 de janeiro de 2011. Permanece no cargo durante os dois primeiros anos do mandato de Dilma Rousseff, também do PT. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_ministros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil>. Acesso em: 02 fev 2020.

¹³³ Fernando Haddad, 10/07/2006. Roda Viva. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>. Acesso em 11 fev 2020.

¹³⁴ <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>.

¹³⁵ <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>.

economia global vai depender também desse investimento em conhecimento e em quem produz este tipo de conhecimento científico, técnico, e acadêmico, ou seja, especialmente as universidades, faculdades e instituições de pesquisa, etc.

Outro ponto levantado pelo ministro referiu-se à questão da então chamada reforma da universidade¹³⁶. Neste ponto, Haddad (2006, *online*)¹³⁷ é incisivo e diz que: “Os que são contra a reforma da universidade, em geral, são contra a educação pública em nível superior, porque o que a reforma pretende é estabelecer um patamar mínimo de investimento em educação”.

Sobre a questão da avaliação da Educação Superior propriamente dita, Haddad (2006, *online*)¹³⁸ declara nesta entrevista que “[...] o que se pretende é que a avaliação tenha repercussão na regulação” [e que] “[...] essa amarração entre avaliação e regulação só acontece a partir do SINAES”. O Ministro é bastante explícito ao dizer que o SINAES foi “[...] moldado na experiência internacional” [e que ele, na verdade,] “preserva o provão” (HADDAD, 2006, *online*)¹³⁹. No entanto, cabe aqui um adiantamento dessa questão. Esta explicação vai revelar, ou melhor, ela faz uma previsão do que, na verdade, ocorreu empiricamente. Não são poucos os pesquisadores que insistem em afirmar que o ENADE, assim como foi pensado, deixou de existir. E o que existe atualmente, sobretudo a partir de 2007 e 2008 com as diversas mudanças que lhe foram empreendidas é a reedição do Provão. Dentre as mudanças pelas quais o ENADE passou aponta-se a questão do uso dos resultados para fazer o *ranking* das instituições, o fim da avaliação dos ingressantes para o cálculo do chamado fator de valor agregado; o fim do caráter amostral para se tornar censitário; a criação dos índices, dentre outros aspectos. Assim, a despeito do que disse o Ministro, as semelhanças dos modelos avaliativos do PSDB e do PT acabavam se tornando evidentes e foram afirmados e reafirmados por grande parte dos pesquisadores investigados neste trabalho de pesquisa (o que pode ser observado com maior clareza no próximo capítulo de revisão de literatura).

¹³⁶ Para aprofundamento do tema da reforma universitária no governo lula sugere-se NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.); MARTINS, André Silva et. al. Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

¹³⁷ <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>.

¹³⁸ <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>.

¹³⁹ <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>.

Outro dado que se considera fundamental - mas agora tomando em consideração o nosso objeto de estudo em sentido amplo (o SINAES) -, pode ser apreendido a partir da leitura do quadro a seguir, encontrado em Lima (2005), onde o autor procura assinalar algumas diferenças entre o SINAES original, ou seja, aquele pensado a partir da Comissão Especial de Avaliação instituída em 2003; o SINAPES, instituído por meio da Medida Provisória n.º 147 (BRASIL, 2003) de 15 de dezembro de 2003 e, ainda, o que o autor chama de SINAES aprovado e corporificado por meio da Lei de n.º 10.861 (BRASIL, 2004) de 14 de abril de 2004.

Também não é demais rememorar o processo que fez nascer a primeira documentação referente ao novo sistema de avaliação, ou seja, aquilo que é considerado o SINAES original. Nesta medida, importante trazer à memória a Portaria MEC/SESu de n.º 11 de 28 de abril de 2003 que institui a Comissão Especial de Avaliação¹⁴⁰ (CEA) presidida pelo professor José Dias Sobrinho. Essa Comissão especial foi instalada pelo Ministro Cristovam Buarque em 29 de abril de 2003 e teria como prazo para apresentar sua proposta para um novo sistema de avaliação um total de 120 dias. Importante destacar nesse sentido o teor do Artigo 1º da referida portaria que imprime como finalidades da então instituída Comissão Especial “[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (MEC/SESu, 2003, artigo 1º). A tônica do discurso marca fortemente dois eixos de atuação: a reformulação e a análise crítica do modelo de avaliação anterior, consubstanciado no Exame Nacional de Cursos.

¹⁴⁰ Faziam parte como membros da Comissão Especial de Avaliação os seguintes nomes: Dilvo Ristoff (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (UCAM), Helgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Maria Izabel Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Stela Maria Meneghel (FURB). Com a Portaria MEC/SESu de n.º 19 de 27 de maio de 2003 foram acrescentados mais nomes à Comissão, os professores Julio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR) e Maria Beatriz Luce (UFRGS) para constituírem a Comissão Especial, instituída pela Portaria MEC/SESu, n.º 11, de 28 de abril de 2003, publicada no DOU de 30 de abril de 2003, seção 2, página 19. Dados disponíveis em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/560727/pg-11-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-28-05-2003>>. Acesso em: 24 março 2020.

Dentro desse prisma, Lima (2005) procura estabelecer ligações entre os seguintes itens e aspectos do sistema: o conceito de educação, ênfases em aspectos qualitativos/quantitativos; pilares do modelo; coordenação e supervisão; meta-avaliação; classificações e desempenho estudantil (exame); comunidade acadêmica. Tomando como eixos de análises estes itens, o autor diferencia aquilo que ele chamou de SINAES original (proposto pela CEA), o SINAPES, ou seja, o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (proposta de MP n.º 147 (BRASIL, 2003), de 15/12/2003 – documento pouquíssimo citado em toda a literatura pesquisada) e o SINAES oficial, instituído pela Lei n.º 10.861 (BRASIL, 2004) de 14 de abril de 2004. Observe-se o quadro abaixo, bastante esclarecedor a respeito das mudanças pelas quais o projeto do SINAES passou antes mesmo de ser instituído por sua respectiva Lei. Isto sem falar aqui das também fundantes alterações realizadas no Sistema sobretudo a partir da gestão administrativa de Fernando Haddad (2006), que se deu a partir de 29 de julho de 2005, quando da saída de Tarso Genro. Vale assinalar ainda que, para Lima (2005, p. 89) “O SINAES aprovado, embora contenha várias diferenças epistemológicas em relação ao SINAES original, e principalmente ao SINAPES, é uma proposta decorrente destes e busca avançar na intenção de contribuir para o desenvolvimento das instituições de educação superior no Brasil”. Desta maneira, apesar de algumas críticas aos modelos propostos, reconhece avanços no SINAES. Observe-se como citado anteriormente, o quadro a seguir:

Quadro 4 – Diferenças entre o SINAES original, o SINAPES e o SINAES aprovado

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Proposta original da CEA	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) – Proposta MP n.º 147 de 15/12/2003	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004
1. O conceito de educação superior é mais amplo que o conceito de ensino, pois transcende o desempenho e o rendimento buscando os significados mais amplos da formação e a responsabilidade social das IES. A ênfase está na avaliação institucional e na visão de totalidade, articulação e integração entre as estruturas da	1. Mantém a valorização da responsabilidade social dos cursos e das IES que os ofertam, mas adota a expressão “ensino superior” e dá maior ênfase à avaliação dos cursos, como o sistema adotado no Governo anterior, aproximando o conceito de avaliação ao de medição.	1. O conceito de educação superior assemelha-se à proposta do SINAES original, porém a ênfase múltipla está na avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente, valorizando a responsabilidade social e a formação mais ampla na IES.

educação superior em uma visão sistêmica.		
2. Ênfase nos aspectos qualitativos, sem abstrair os aspectos quantitativos.	2. Ênfase nos aspectos quantitativos com a proposta de estabelecimento do índice de desenvolvimento do ensino superior (IDES), sem abstrair os aspectos qualitativos.	2. Busca uma integração entre instrumentos que valorizem elementos descritivos e de valoração semiquantitativa, com elementos que também dão ênfase aos aspectos quantitativos.
3. Os pilares do modelo são 10 (dez) grandes grupos de indicadores: a missão institucional, o corpo de professores e pesquisadores, o corpo discente, o corpo técnico-administrativo, os currículos e programas, a produção acadêmico-científica, as atividades de extensão e ações de intervenção social, a infra-estrutura, a gestão, e outros itens importantes pelas especificidades da instituição.	3. Os pilares do modelo são 4 (quatro): o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional, e a responsabilidade do curso.	3. As dimensões institucionais a serem avaliadas são as seguintes: a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, as políticas internas para os corpos docente e técnico-administrativo, a organização e a gestão institucional, a infra-estrutura física, o planejamento e a auto-avaliação, e a sustentabilidade financeira.
4. Propõe que a coordenação e a supervisão do SINAES sejam da competência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que, embora esteja vinculada ao MEC, compreende instância autônoma de articulação entre SESu, INEP, CAPES e sociedade. O CONAES tem um perfil mais técnico e acadêmico.	4. Propõe que as linhas acadêmicas da avaliação do ensino superior sejam estabelecidas pela Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV); e que os critérios, métodos de análises e procedimentos de avaliação sejam deliberados pela Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPES). Estas comissões são vinculadas ao MEC.	4. Propõe que a função de estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes de operacionalização do SINAES fique a cargo da CONAES, diferenciando-se da sua proposta original por apresentar aqui um perfil mais político.
5. A CONAES seria constituída por 12 membros com perfil de especialistas reconhecidos em Avaliação Educacional superior e gestores de IES com experiência	5. A CONAV teria 7 membros indicados pelo MEC, representando os corpos docente, discente e técnico-administrativo das IES e a CONAPES teria 7	5. A CONAES terá 12 membros, sendo 1 representante do INEP, 1 da CAPES, 1 do corpo docente, 1 do corpo discente, 1 do corpo técnico-administrativo das IES e

concreta na coordenação ou execução de processos avaliativos. A SESu, o INEP, a CAPES e o SEMPEC teriam membros natos.	membros também designados pelo MEC, dentre os quais o presidente do INEP, 2 outros representantes do INEP, 1 representante da CAPES e 3 representantes do MEC.	5 representantes definidos pelo MEC dentre reconhecidos cidadãos com competência em avaliação ou gestão da Educação Superior.
6. Além da continuidade do processo avaliativo com a indicação de recomendações para melhorias em prazos estabelecidos, o SINAES dá ênfase à meta-avaliação periódica como retro-alimentação do sistema e aperfeiçoamento dos próprios processos de avaliação.	6. Institui um protocolo de compromissos gerados com os cursos e respectivas IES para superação dos seus problemas e limitações, como principal indutor da melhoria da qualidade do ensino superior, porém não deixa clara na proposta a realização de meta-avaliação do sistema.	6. Busca tornar o SINAES um sistema de avaliação que expõe os compromissos públicos e sociais da Educação Superior, bem como capaz de afirmar os valores acadêmicos, e aprimorado continuamente em uma meta-avaliação que reflita sobre os métodos, instrumentos, agentes envolvidos, objetivos e o cenário em que o sistema opera.
7. Reconhece análises comparativas internas e elimina as classificações, hierarquizações ou <i>rankings</i> dos diversos cursos e instituições por notas, menções e outros códigos numéricos ou alfabéticos.	7. Mantém a análise comparativa oficial de cursos e instituições, implantada com o Provão, porém com várias outras opções de análise comparativa e evitando-se as distorções geradas pela comparação universal do Provão e seu modelo de pontuação.	7. Apresenta a manutenção de classificações e <i>rankings</i> , como é o caso da premiação dos alunos de melhor desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
8. Admite a aplicação de exame (“Paidéia”), porém como parte da avaliação e não o seu todo, e estando ainda plenamente articulado com as demais dimensões do SINAES e dentro de uma filosofia e de uma lógica de avaliação educativa e não de uma lógica mercadológica de competitividade como fazia o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão.	8. Mantém o exame na avaliação regulada da educação superior, porém com várias mudanças, dentre elas a integração às demais dimensões avaliativas, redução da ênfase no “ <i>ranking</i> ” de cursos e instituições e observância das diferentes realidades das IES e dos seus cursos quando forem feitas comparações. O instrumento recebe o nome de Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente em substituição do termo “Paidéia”, indicado na proposta original do SINAES.	8. O desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades e competências necessárias para compreensão de temas exteriores ao âmbito específico da sua profissão, será obtido por meio de um exame, o ENADE, que por procedimentos amostrais será aplicado aos discentes em final de primeiro semestre e último período de curso.
9. A comunidade acadêmica é também sujeito da avaliação, pois	9. A comunidade acadêmica é objeto de avaliação, preenchendo	9. Assim como no SINAES original, a comunidade acadêmica

participa da sua construção e aplicação como um processo de questionamento institucional e das suas atividades.	formulários de coleta de dados eletronicamente sem qualquer questionamento da sua atuação institucional, mas apenas dos produtos que gera.	é incentivada a participar da construção da auto-avaliação institucional e dos cursos da IES.

Fonte: Dias Sobrinho (2003); Haddad (2006); Lima (2005); Rothen (2019).

Nota: elaboração da autora.

Interessante notar alguns aspectos do quadro exposto acima. O primeiro que nos chamou a atenção pode ser observado no quesito da coordenação e supervisão do Sistema. Pôde-se observar, neste sentido, que se no projeto do *SINAES original* a formação e composição da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) possuía um caráter mais técnico, de outro lado, pôde-se também perceber que no caso do *SINAES instituído* pela legislação de 2004, esta possuía um caráter mais político, como aponta Lima (2005). De maneira geral, é o mesmo autor que faz uma espécie de balanço positivo do SINAES ao dizer que o Sistema buscava afirmar os valores acadêmicos e os compromissos sociais da Educação Superior, implementando, através de uma meta-avaliação, uma contínua reflexão acerca dos métodos, instrumentos, agentes envolvidos, objetivos e o cenário de operação do Sistema. No quesito da manutenção ou não da análise comparativa interna e publicação de *rankings*, no entanto, o SINAES acabou por fortalecer, de certa maneira, a velha proposta do ENC, bem como daquilo que o SINAPES também manteve na sua proposta, ou seja, a análise comparativa oficial de cursos e instituições. Pôde-se perceber, também, que o SINAES instituído acabou por fortalecer a premiação individual para os alunos de melhor desempenho acadêmico na prova, o que acaba por fortalecer a política da premiação dos melhores e punição dos piores.

Não é demais lembrar que o SINAPES, instituído por Medida Provisória 147 (BRASIL, 2003) em 15 de dezembro de 2003, no fim da gestão, à frente do Ministério da Educação do então Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque, demonstrou uma perspectiva de avaliação que se assemelha mais ao antigo Provão. Faz-se importante expor aqui o fato de que o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, teve uma gestão bastante reduzida à frente do Ministério da Educação, assumindo em 1 de janeiro de 2003 e deixando o cargo pouco mais de um ano depois em 27 de janeiro de 2004, assumindo então o Ministro Tarso Genro nesta data.

Para dar início a esta discussão, começa-se por mencionar que, desde 1982, o movimento docente, representado pela ANDES, vem discutindo a temática da Avaliação Institucional. A questão do marco dos anos de 1980 como aquele que representou o início das discussões sobre a Avaliação Institucional no Brasil, é assim descrito por Zandavalli (2009, p. 418) “[...] embora na década de 1980 tenha havido muita discussão sobre o tema e até reuniões internacionais patrocinadas pelo MEC, não houve efeitos práticos ou concretos nas IES”. Cita também, mencionando Ristoff (2000, apud ZANDAVALLI, 2009) que o movimento docente observava neste momento a Avaliação Institucional com certa desconfiança, sobretudo depois da famosa criação e divulgação da lista dos improdutivos de Goldemberg,¹⁴¹ publicada em 1988.

Zandavalli (2009) menciona que os anos de 1993 e 1994 são marcados por uma escuta mais ativa por parte do MEC das demandas das universidades e da sociedade civil organizada acerca de como deveriam ser conduzidos os processos de Avaliação Institucional, como se pôde observar com a menção ao PAIUB.

Neste sentido, Dias Sobrinho (1996) menciona que existe um campo na avaliação superior bem definido de lutas ideológicas e políticas que reforça basicamente duas visões de avaliação: aquela de caráter mais técnico, burocrático e aquela de caráter mais participativo/emancipador. Para Dias Sobrinho (1996, p. 16) o campo da Avaliação Institucional: “É um campo de lutas em que estão em jogo questões de fundo, pois se reconhece ainda que nem sempre se declare a força da avaliação institucional como ação de grande impacto na transformação da universidade”. Assim é Dias Sobrinho (1996, p. 20) quem reforça, ainda, a existência de duas orientações básicas quando se pensa no campo da

¹⁴¹ A chamada ‘lista dos improdutivos’, publicada pela *Folha de São Paulo*, em fevereiro de 1988, definida pela Coordenadoria de Administração Geral da Reitoria como “relação dos docentes sem produção científica em 1985 e 1986” (*Folha de S. Paulo*, 1988a; 1988b), representa o ápice do processo de avaliação da ‘produtividade’ ocorrida na Universidade de São Paulo na gestão do professor José Goldemberg (1985-1989). No trabalho de Paula (2000), a pesquisadora aponta que, no caso da USP, grande parte dos entrevistados apontou a gestão do professor Goldemberg – durante sua estadia na reitoria – como um ‘marco importante do processo de recrudescimento do espírito burocrático. PAULA, M. F. O processo de modernização da Universidade – casos USP e UFRJ. *Tempo Social; Revista Sociologia USP*, São Paulo, 12, v. 2, nov. 2000, p.189-202.

avaliação institucional e citadas a seguir, “Às orientações eficientistas e rentabilistas que reforçam os privilégios e aumentam as exclusões, contrapõem-se as avaliações que priorizam o valor social das realidades avaliadas e reforçam a significação pedagógica e formativa dos processos”.

Dias Sobrinho (1996) complementa dizendo que se pode ver este tipo de orientação no PAIUB, que, à época da escrita de seu artigo, estava em vigor na maioria das universidades do Brasil. Neste contexto, Dias Sobrinho (1996) faz menção a alguns riscos a evitar para que o processo de Avaliação Institucional obedeça à segunda concepção de Avaliação Institucional – aquela que reconhece o valor social das realidades avaliadas e robustece sua significação pedagógica, bem como a dimensão formativa dos processos.

Para Sobrinho (1996, p. 20) pode-se mencionar, desta forma, o fato de que à universidade cabe a função da avaliação e da autoavaliação, ou melhor, “A universidade não pode deixar escapar a titularidade da avaliação”, ainda mais quando se tem em mente que, quando os processos de avaliação são encaminhados e liderados por agências externas, temos certa imposição de critérios de avaliação; esses mesmos critérios podem não ser os mais adequados para se avaliar uma universidade, ainda mais tendo em vista que a instituição universitária não é qualquer outro tipo de organização comercial e de serviços. O segundo cuidado que se deve tomar para que se faça uma Avaliação Institucional adequada é não efetivar uma avaliação laudatória que visa a somente fazer o elogio da instituição, dos seus dirigentes e do processo de avaliação. O terceiro ponto seria basear os critérios utilizados na avaliação em conveniências específicas contextuais, ou melhor, efetuar ações no sentido de supervalorizar aspectos secundários e não considerar aspectos fundamentais nos processos avaliativos da instituição. Por exemplo, quando se valoriza e se prioriza os resultados numéricos ou produtos, em detrimento de processos e relações sociais ou, ainda, se efetuam ações no sentido de valorizar mais a pesquisa do que o ensino, etc. O quarto aspecto está ligado ao fato da dificuldade fundamental nesses processos de Avaliação Institucional, que é conseguir registrar nesses processos avaliativos a peculiaridade de cada instituição.

Em linhas gerais, podemos, com vistas a empreender uma síntese final deste capítulo, enunciar que:

- I. A história da avaliação da Educação Superior no Brasil é marcada por contradições, avanços e recuos. Avanços em direção a uma avaliação da Educação Superior mais emancipatória, no sentido da construção de um paradigma mais construtivista; ou recuos, ao encontro de um paradigma mais objetivista que valoriza, sobretudo os aspectos quantitativos do processo avaliativo e acaba por vincular o financiamento à avaliação, associado ainda a outras práticas também perversas para as instituições de ensino, como a prática do ranqueamento e da publicização dos resultados com intuito de competição entre instituições;
- II. Há sempre certo conflito de interesses entre os atores da política, especialmente no que se refere à função ou concepção de avaliação e nos instrumentos utilizados, ou melhor, qual deve ser o peso de cada um dos aspectos que compõem o processo de Avaliação Institucional;
- III. E a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais de forma geral e das políticas de avaliação de maneira particular.

É dentro deste prisma que se fará, a seguir, a investigação da literatura produzida em teses e dissertações sobre o ENADE e é dentro deste entendimento que se fará a crítica ao conteúdo do exame, no último capítulo da tese.

3 MOVIMENTO II – AVALIANDO AS PESQUISAS ACERCA DO ENADE

3.1 SETE ANOS DE PESQUISAS SOBRE O ENADE: IDENTIFICANDO CONSENSOS, DISSENSOS, RECORRÊNCIAS, LACUNAS E CAMINHOS DE PESQUISA

Este capítulo expõe e analisa a produção do conhecimento dos pesquisadores brasileiros acerca do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A revisão de literatura nesse capítulo concentrou-se na investigação das teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado (*strictu sensu*) cujo objeto de análise central era o ENADE.

As leituras e investigações realizadas nos suscitaram algumas linhas de investigação consubstanciadas textualmente na forma de problematizações iniciais, como as citadas a seguir. Nesta perspectiva, podem-se, assim, expor as seguintes questões: Quais as temáticas relativas ao ENADE que se repetiram entre os pesquisadores investigados? Ou melhor, quais os principais objetivos e questões de pesquisa moveram os pesquisadores quando o seu olhar se debruçava sobre o ENADE? Que tipos de consensos puderam ser produzidos? Que dissensos foram encontrados? Qual a lacuna de conhecimento se pôde perceber com a investigação? Existiu alguma linha teórica e metodológica que prevaleceu nessas inquirições, ou, ao contrário, as opções teóricas para a análise de dados e compreensão dos objetos ficaram pulverizadas? Quais os principais resultados encontrados nas pesquisas inquiridas? E, ainda, em quais centros de pesquisa/ensino/educação se produziu conhecimento sobre o nosso objeto principal de estudo – o ENADE? Não se pode, pois, finalizar este feixe de indagações sem também inquirir: e, finalmente, qual a contribuição efetiva da investigação que ora se propõe para a ampliação qualitativa do conhecimento produzido acerca do tema?

Pode-se, ainda, fazer remissão a Mikhail Bakhtin (2010b, p. 133) quando, em seus escritos, ao abordar o problema da significação e ao tentar delimitar seu interesse de pesquisa nos diz: “[...] dentro dos limites da nossa investigação, limitar-nos-emos a um exame muito breve e superficial dessa questão. Procuraremos simplesmente traçar as grandes linhas de uma investigação produtiva nesse campo”. Deve-se afirmar pois, que, na mesma linha de Bakhtin (2010) procurou-se traçar as grandes linhas temáticas de investigação perscrutadas pelos pesquisadores brasileiros quando se trata do termo Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE), durante o período de 2004 a 2010. Justifica-se o enquadramento temporal, na medida em que foi em 2004 o estabelecimento do novo sistema (SINAES, Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004)) e 2010 o fim do 2º governo Lula da Silva, fechando um ciclo de políticas, embora tenhamos sua continuação com o governo de Dilma Rousseff em 2011, também do Partido dos Trabalhadores, ou seja, procurou-se investigar os dois mandatos do Governo de Lula da Silva, ou melhor, o que foi produzido em termos de pesquisa sobre o ENADE nesse marco temporal.

Desta forma, o ano de 2010 se justifica, além disto, na medida em que se pretendeu verificar até que ponto ou em que medida as alterações normativas aplicadas ao SINAES (sobretudo as portarias do ano de 2008 com a inserção de novos índices) era percebida e apreendida pelos estudiosos do assunto, e como estas medidas afetaram a proposta inicial do SINAES de 2004 e, por consequência, o próprio exame de desempenho, como em parte visto no capítulo anterior com a diferenciação feita em Lima (2005) acerca das diferenças entre o SINAES original, o SINAPES e o SINAES que foi normatizado e implementado pela Lei n.º 10.861 (BRASIL, 2004) de 2004. Assim, optou-se por analisar as políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com ênfase para os dois instrumentos de avaliação de desempenho dos estudantes de graduação em Pedagogia publicados em seu governo, a lembrar, o ENADE Pedagogia de 2005 (INEP, 2005d) e o ENADE Pedagogia de 2008 (INEP, 2008b). Priorizaram-se, assim, as perspectivas e agendas políticas para a Educação Superior efetivadas durante o primeiro e o segundo governos do Partido dos Trabalhadores, comandados pelo ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro.

Utilizou-se como principal fonte de dados neste capítulo os bancos de dados eletrônicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O elemento estruturante do texto foi o aspecto cronológico, procurando ao final, estabelecer os consensos e dissensos gerais partindo das considerações e conclusões propostas pelos pesquisadores investigados. O aspecto cronológico nos pareceu significativo na medida em que se relembra as palavras de Jean-Paul Sartre (1966), quando do prefácio à edição francesa da *Crítica da razão dialética*¹⁴² (“*Questão de método*”), quando menciona que,

¹⁴² Que depois encontra outro título “Questões de método”, como é conhecido no Brasil.

As duas obras¹⁴³ que compõem este volume parecerão, receio, de desigual importância e de desigual ambição. Logicamente, a segunda deveria preceder a primeira, cujas fundações críticas pretende estabelecer. Mas temi que esta montanha de folhas parecesse dar à luz um rato: seria preciso agitar tanto ar, gastar tantas penas e encher tanto papel para chegar a algumas considerações metodológicas? E como, de fato, o segundo trabalho saiu do primeiro, preferi guardar a ordem cronológica que, numa perspectiva dialética, é sempre a mais significativa (SARTRE, 1966, p. 5).

À vista disso e com o desejo de nosso texto não parecer dar à luz a um rato e não nos perdermos num emaranhado de folhas [...] privilegiou-se o aspecto cronológico como fio condutor desta investigação de revisão da literatura, terminando com a exposição de algumas sínteses perceptivas construídas a partir da análise das pesquisas, como, de certa forma, já exposto anteriormente.

Desta maneira posto, a busca de pesquisas com o termo *ENADE*, utilizando como filtro a área da educação no banco de teses e dissertações da CAPES, não encontrou resultados nos três primeiros anos de investigação (2004/2005/2006). Foram encontrados trabalhos na área da educação com o termo ENADE apenas a partir de 2007. Desta forma, considera-se pertinente a exposição da tabela abaixo com a organização do cômputo dos trabalhos encontrados com o termo ENADE por ano pesquisado.

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos com o termo ENADE por ano (2004-2010)

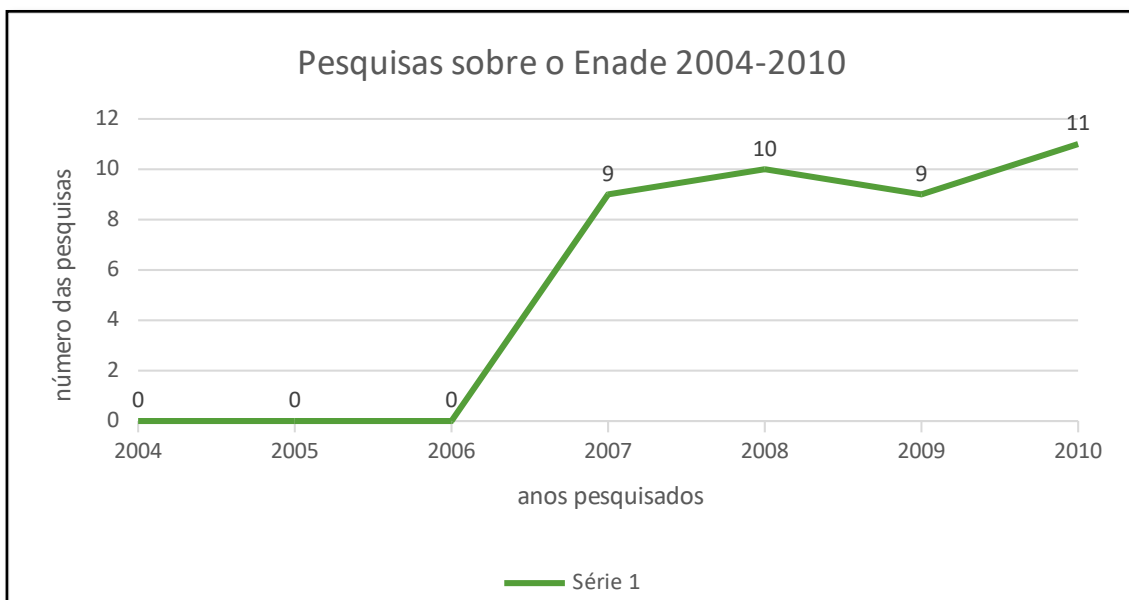
Ano	N.º de trabalhos
2004	---
2005	---
2006	---
2007	9
2008	10
2009	9
2010	11
Total	39

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES (2017), filtro: área da educação.
Nota: Dados adaptados pela autora.

¹⁴³ O autor se refere aos seguintes textos: “*Marxismo e existencialismo*”; “*O problema das mediações e das disciplinas auxiliares*” e “*O método progressivo-regressivo*”.

Na forma de gráfico, fica mais perceptível o salto quantitativo na produção das pesquisas sobre o ENADE a partir de 2007, observe-se abaixo.

Gráfico 2 – Produção de trabalhos sobre o ENADE (2004-2010)



Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES (2019).

Nota: Gráfico criado pela autora.

A partir da Tabela 2 pode-se perceber certa estabilidade no que se refere ao quesito quantitativo de pesquisas feitas sobre o ENADE. Ao tomar como escopo os sete anos pesquisados, pôde-se perceber uma média de apenas 5,5 trabalhos por ano; no entanto, ao levarem-se em consideração os anos de 2007 a 2010, pôde-se perceber um aumento significativo dessa média, ficando em 9,75 trabalhos, ou seja, uma média de quase 10 trabalhos de investigação sobre o ENADE por ano. Percebeu-se, assim, a ausência de pesquisas sobre o ENADE nos anos de 2004, 2005 e 2006. Esta ausência pode ser compreendida na medida em que foi em 2004 o ano de instituição do então novo Sistema de Avaliação da Educação Superior. E, ainda, o fato de que as pesquisas demoram em média de dois a quatro anos para sua realização efetiva. Todavia, neste contexto, é interessante notar que, mesmo passados dois anos de instituição do sistema de avaliação, a área da educação não

havia produzido nenhuma pesquisa significativa no sentido de investigar o novo exame de desempenho discente.

No entanto, houve certa alteração do quadro quando o termo de busca se ampliou, ou seja, quando mudamos o termo de busca de ENADE para SINAES. Assim, os trabalhos de pesquisa também se ampliaram e pôde-se perceber uma configuração diferente da anterior. Vejam-se abaixo os novos dados:

Tabela 2 – Trabalhos Acadêmicos com o termo SINAES por ano (2004-2010)

Ano	N.º de trabalhos
2004	1
2005	---
2006	4
2007	12
2008	10
2009	11
2010	16
Total	54

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES (2017), filtro: área da educação.
Nota: Dados adaptados pela autora.

Este capítulo, a despeito de trazer os números acerca das pesquisas realizadas tendo como foco o SINAES, se debruçará mais especificamente nas pesquisas que tiveram como foco apenas o ENADE, o objeto deste estudo. No que se refere à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), os dados encontrados foram diferenciados. Ao inserirmos como marco temporal os anos de 2004 a 2010 encontramos 31 trabalhos entre teses e dissertações, no entanto, estavam dispersos em várias áreas do conhecimento. A título de operacionalização do trabalho, utilizar-se-ão, neste momento, só os trabalhos constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e circunscritos à área da educação.

Adentraremos, a partir de agora, na exposição dos trabalhos encontrados, procurando trazer à tona, na apresentação dos dados, os seguintes tópicos: i. Exposição e descrição dos trabalhos; ii. principais teses defendidas; iii. principais antíteses expostas; iv. sínteses e consensos operados; v. principais contribuições da revisão de literatura para a compreensão do objeto

ENADE, como já mencionado no início do tópico. E, ainda, os principais resultados de pesquisa encontrados, procurando articular essas questões com os objetivos centrais da investigação, percebendo as lacunas que porventura se fizeram e o que ainda é preciso investigar.

3.1.1 A produção do conhecimento sobre o ENADE em Teses e Dissertações: o que revelam os pesquisadores brasileiros?

No ano de 2007 destaca-se, inicialmente, o trabalho de Perim (2007) realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientador José Dias Sobrinho (1996, 1999a, 1999b, 2003), um dos autores mais citados do campo da avaliação da Educação Superior no Brasil, conforme se pôde notar nesta revisão de literatura. Colocou-se em relevo este trabalho já que a quase totalidade das referências consultadas (em todos os anos investigados 2004-2010) fazia menção aos escritos do professor José Dias Sobrinho, estudioso da área da Avaliação Educativa no que se refere ao nível superior de ensino no Brasil e em outros países europeus, como Portugal, por exemplo; bem como, editor da Revista Avaliação e partícipe da CEA que em 2003 ajudou a idealizar o SINAES, dentre outros.

Perim (2007)¹⁴⁴, ao analisar o processo de avaliação do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e procurar, a partir do conhecimento desse processo, “[...] conhecer o desempenho de seus estudantes, em comparação com outros cursos de medicina do país” (PERIM, 2007, p. 31), pretendeu amplificar a percepção da função da avaliação nos processos de mudança na Educação Superior, com ênfase para a educação médica. Perim (2007) ao analisar os dados do ENADE 2004 dos estudantes de medicina da UEL em comparação com estudantes de medicina de outras instituições do país, pretendia verificar também em que medida as alterações curriculares e metodológicas ocorridas dentro do curso de medicina da UEL tinham interferido nos resultados do ENADE 2004. A pesquisadora, ao colocar como um de seus focos de pesquisa os resultados do ENADE 2004, apontou as limitações e dificuldades de um exame geral de caráter nacional para suprir as especificidades

¹⁴⁴ Título da pesquisa: *Avaliação da Educação Superior: Uma realidade na Educação Médica* (2007).

de cada área do conhecimento, bem como os limites de comparação entre os ingressantes e concluintes, expressando também a dificuldade de identificar o ‘valor agregado’ do curso, uma das inovações propostas pelo ENADE em relação ao antigo ENC.

De uma maneira geral, Perim (2007) reconhece a importância do papel da avaliação para a implementação de mudanças no Ensino Superior; todavia, aponta também para fatores de caráter interno do próprio curso de graduação que não são manipuláveis *a priori* por um exame nacional, dependendo das ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como de questões mais amplas de caráter curricular e de organização dos processos gerais de aprendizagem. Neste sentido, Perim (2007, p. 31) é bem específica em seus intentos, buscando no estudo de caso do curso de medicina “[...] analisar o processo de avaliação do Curso de Medicina da UEL e a partir deste, conhecer o desempenho de seus estudantes, em comparação com outros cursos de medicina do país”, como já mencionado. A autora, em suas conclusões, enuncia dois resultados: um, de caráter bem específico, voltado à percepção do desempenho dos estudantes de medicina da UEL, afirmando que “[...] o desempenho dos estudantes da UEL supera a média dos grupos estudados e equivale aos resultados dos estudantes das melhores escolas do país, considerando os resultados do ENADE 2004” (PERIM, 2007, p. 17); e outro, de caráter mais abrangente, o qual nos interessa aqui, dizendo que o estudo realizado por ela “[...] reforçou a importância do papel da avaliação nos processos de mudança da Educação Superior” (PERIM, 2007, p. 17). Ou seja, há certa tendência na afirmação de que a avaliação externa promove mudanças internas nos cursos de graduação das universidades brasileiras¹⁴⁵, seja através dos currículos implementados nas instituições de Ensino Superior, documentos normativos dos cursos de graduação, dentre outros aspectos, como poderá ser observado mais adiante com a exposição dos outros trabalhos de pesquisa.

O ano de 2007 trouxe também o trabalho de Lara (2007)¹⁴⁶ que se propôs a investigar a relação entre os Exames Nacionais e a produção do professor de Matemática, a partir da

¹⁴⁵ Essa percepção se repete no resultado de outras pesquisas, como em Aragão (2008), Reis (2009) e Campos (2009).

¹⁴⁶ Título da pesquisa: *Exames Nacionais e as ‘verdades’ sobre a produção do professor de Matemática (2007)* (Tese, UFRGS).

relação entre currículo de licenciatura em Matemática e conteúdos matemáticos cobrados no ENADE, fazendo uma comparação entre este e o anterior ENC. Ao se propor a analisar os instrumentos elaborados pelo MEC e seus pares para avaliar os cursos de graduação, mais especificamente, um curso de Matemática, procurou demonstrar de que maneira “[...] as exigências apresentadas nas diferentes Diretrizes Nacionais dos Exames – ENC e ENADE – contribuíram para a produção de um profissional de matemática adequado ao contexto da globalização, da sociedade da informação, da sociedade do controle” (LARA, 2007, p. 5). Chamou-nos a atenção uma das lições e indagações finais da pesquisa de Lara (2007), quando enunciou que, para muito além de sua função diagnóstica clássica, a avaliação, independentemente de sua concepção específica adotada, agiu no sentido de produzir determinados modos de observação, de experimentação, de criação e validação de saberes (LARA, 2007). A pesquisa de Lara (2007, p. 223) também concluiu que

A prova, ao ser constituída como conhecimento considerado válido, subjetiva as IES e seus alunos, que passam a agir segundo aquela ‘verdade’. Ou seja, a instituição começa a preparar o seu aluno buscando desenvolver aquele determinado conhecimento, subjetivando-o de acordo com o que é ‘cobrado’ pelo exame.

A afirmação de Lara (2007) corroborou e destacou a importância de se pesquisar aquilo que é considerado como conhecimento válido dentro de uma área de saber específica, e, ainda, as ‘habilidades’ e ‘competências’ gerais que todo o aluno de Ensino Superior deve desenvolver ou já ter desenvolvido em determinada área de conhecimento. Desta maneira, vai ao encontro dos objetivos desta tese que se propôs a investigar as ideias, tidas como verdades, produzidas sobre o pedagogo e professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos exames nacionais obrigatórios para os graduandos (ingressantes e concluintes nos primeiros anos do ENADE) dos cursos de pedagogia do Brasil. Importante ainda ressaltar que Lara (2007) utilizou como referencial teórico básico os escritos de Foucault, Barriga, Deleuze, Negri, Dias Sobrinho e Leite, utilizando conceitos como estratégias de governação, sociedade disciplinar, sociedade de controle, sociedade em rede. A avaliação é tomada como ‘dispositivo disciplinar de governo’, como ‘instrumento de governo’ ou, ainda, como ‘constituente de modos de governar’. O estudo de Lara (2007) utiliza como base algumas fontes documentais e uma perspectiva comparatista quando toma o ENC e o ENADE como objetos de investigação.

Batista da Silva (2007)¹⁴⁷ se propôs a, através de uma análise comparativa das avaliações ENC (2002, 2003) e do ENADE (2004), verificar os conteúdos valorizados nas provas, no que se referem ao ensino médico e de enfermagem. Para tanto, tomou como ponto de partida dois tipos de conteúdos: um, que valorizava o aspecto hospitalocêntrico e outro, voltado ao aspecto holístico. Utiliza, para tanto, a análise de concordância Kappa e o teste tri quadrado como metodologias. Desta maneira, não se tratou de pesquisa que realizasse uma análise do discurso dos exames, mas se utilizou da inferência de um juiz (no caso dois médicos e dois enfermeiros), que julgou e analisou as questões das provas aplicadas nesses cursos de graduação, delimitando seu tipo de conteúdo. Os resultados da pesquisa de Batista da Silva (2007) apontaram que houve certo equilíbrio entre os dois tipos de questões tendo em vista as duas provas do ENC analisadas (2002 e 2003); no entanto, na prova ENADE do curso de Enfermagem de 2004 foi observada certa ruptura com aspectos hospitalocêntricos e uma maior proporção de questões de caráter holístico. No que se refere às provas aplicadas ao curso de Medicina, Batista da Silva (2007) apontou que segundo a análise realizada não houve mudança significativa entre as provas analisadas.

Considerando o ano de 2008, encontraram-se quatro trabalhos que atendiam ou se aproximavam do objeto de estudo dessa investigação. São estes Rodrigues (2008)¹⁴⁸; Sheremetieff (2008)¹⁴⁹; Fonseca (2008)¹⁵⁰ e Aragão (2008)¹⁵¹. Desta forma, considerando o fato de que não se conseguiu acesso ao texto de Sheremetieff (2008), encontraram-se três trabalhos de pesquisa que incidiram mais diretamente nos propósitos desta pesquisa e a respeito dos quais passaremos a dialogar neste momento.

¹⁴⁷ Título da pesquisa: *Avaliação de Proficiência no Ensino Médico e de Enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) versus Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)* (2007) (Dissertação, UCB).

¹⁴⁸ Título da investigação: *Enade – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação* (Dissertação, UFMG).

¹⁴⁹ Não foi possível localizar este trabalho de pesquisa. Não estava disponível para consulta. Portanto, não analisamos este material. Título do trabalho: *Provão/Enade e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos* (Dissertação, UCP).

¹⁵⁰ Título: *Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA* (Tese, UNISINOS).

¹⁵¹ Título: *Políticas de Avaliação do Ensino Superior: o curso de administração em questão* (Tese, UFSCar).

Para Rodrigues (2008) o ENADE constituiu-se como uma transição para um novo modelo, mais abrangente que o seu anterior - o ENC. O autor citado sobrelevou alguns aspectos positivos do ENADE ao dizer que a ideia e o formato de avaliação propostos por ele trouxeram consigo a importância de se avaliar o processo e não, apenas, o produto da aprendizagem. A partir da revisão de literatura realizada a pesquisadora apontou os centros de interesse das investigações analisadas, explicitando alguns caminhos básicos de pesquisa: a. A análise da concepção de Avaliação Institucional; b. Uma análise comparativa das fases de desenvolvimento das políticas de avaliação. Na revisão feita neste capítulo, pôde-se perceber também certa tendência dos pesquisadores na realização de diversos estudos de caso acerca do desenvolvimento de projetos de Avaliação Institucional em algumas universidades brasileiras, bem como as contribuições, implicações e/ou impactos promovidos pelo novo sistema de avaliação, com ênfase para o novo exame de desempenho estudantil. Ainda segundo Rodrigues (2008) houve certa lacuna na produção de conhecimento no que diz respeito ao ENADE, com uma ausência de estudos que analisassem esse instrumento, “[...] enquanto uma política de avaliação da formação dos estudantes de graduação” (RODRIGUES, 2008, p. 79).

Faz-se importante assinalar que os trabalhos encontrados que se debruçavam sobre as questões das provas ENADE analisadas, foram, geralmente, de outras áreas que não a Pedagogia, a julgar pelo trabalho de Lara (2007) que analisou questões do ENADE de Matemática e o trabalho de Batista da Silva (2007) que analisou questões do ENADE de Medicina e Enfermagem. Nessa direção, pois, o pressuposto inicial – de que não havia muitos trabalhos de pesquisa que estudassem o instrumento ENADE Pedagogia em sua materialidade textual – ia se confirmando no decorrer da investigação, embora tivéssemos encontrado alguns trabalhos que se propuseram a analisar as questões do ENADE, como mencionado. Aliás, esta revisão de literatura comprova a percepção – de que há uma lacuna no conhecimento no que se refere à investigação do instrumento ENADE Pedagogia, sobretudo no que diz respeito à sua materialidade discursiva, e também uma ausência de discussão sobre perfil de formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais da Educação Básica, tendo em vista aquilo que é tido como modelo profissional subjetivado a partir da materialidade discursiva do exame.

Considerou-se, também, relevante assinalar o objetivo da dissertação de Rodrigues (2008, p. 6), já que a pesquisadora se propôs a, “[...] analisar as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, tendo a UFMG como instituição de referência para realização do estudo”. A escolha enunciativa dos lexemas e termos utilizados já no objetivo e mesmo no título do trabalho de Rodrigues (2008) nos informa algo sobre a postura da pesquisadora em relação ao exame. É possível notar uma ênfase, uma carga positiva, ou um valor positivo atribuído à avaliação externa, já que o exame é visto como uma contribuição para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Veem-se aqui dois substantivos com sentidos positivos, ou seja, são utilizados elementos semânticos eufóricos¹⁵² em relação ao exame, já que se optou pelos termos contribuição e aperfeiçoamento colocando um peso grande na valoração positiva do novo exame.

Ao remetermo-nos ao título do trabalho pôde-se perceber que o termo contribuição encontrou destaque novamente, vejamos: “*ENADE - contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação*”. Em relação ao título do trabalho, pôde-se observar o mesmo movimento, pois a autora utiliza dois termos com valoração positiva e apenas um termo com uma conotação mais restritiva (limites). De certa maneira, este também é um movimento recorrente nas pesquisas observadas, sendo a valoração positiva do novo exame de desempenho estudantil uma constante.

Fonseca (2008) realizou dois movimentos complementares em sua tese: o primeiro movimento tencionou compreender as influências da implantação do ENADE na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA¹⁵³ e, ainda, “[...] interpretar e compreender os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos e as *implicações* do ENADE nesses processos” (FONSECA, 2008, p. 8). Neste sentido, pôde-se inferir que a pesquisadora também parte da premissa de que há implicações do ENADE nos processos avaliativos internos dos cursos de graduação. Esta é uma tese reafirmada por diversos pesquisadores, todavia, não se trata apenas de influências nos

¹⁵² Segundo Fiorin (1998), “[...] dois discursos podem trabalhar com os mesmos elementos semânticos e revelar duas visões de mundo completamente diferentes, porque o falante pode dar valores distintos aos elementos semânticos que utiliza”. “Alguns são considerados eufóricos, isto é, são valorizados positivamente; outros, disfóricos, ou seja, são valorizados negativamente” (FIORIN, 1998, p. 21).

¹⁵³ IPA – Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, Rio Grande do Sul, Brasil.

processos avaliativos internos dos cursos, mas também na própria organização dos cursos e nas dinâmicas internas de maneira geral (PERIM, 2007; RODRIGUES, 2008; FONSECA, 2008; ARAGÃO, 2008; OLIVEIRA SOUSA, 2009; REIS, 2009); nesta direção, foi uma constante o fato de que a avaliação externa imprime mudanças nas Instituições Superiores de Ensino e de que o ENADE inseriu novas características ao processo de avaliação interna dos estudantes de graduação, assim como na reconfiguração dos cursos analisados.

Fonseca (2008) também escolheu o estudo de caso como metodologia privilegiada de pesquisa. Geralmente, a estrutura das investigações perscrutadas obedeceu a certos passos que se repetiram em diferentes pesquisadores. De início ocorria um levantamento bibliográfico acerca do tema, depois a descrição e análise de um caso específico, geralmente, de um determinado curso de graduação de alguma instituição de Ensino Superior e, posteriormente, a análise dos dados levantados. Frequentemente, somou-se a estes passos uma parte de análise documental e, dependendo do caso, a utilização de entrevistas semiestruturadas com algum/alguns dos atores envolvidos no processo avaliativo.

Verificou-se certa preocupação entre os pesquisadores acerca dos impactos que o ENADE causou nas dinâmicas internas dos cursos de graduação; neste sentido, seja através da problematização das *implicações* e *influências* (FONSECA, 2008), das *contribuições* (RODRIGUES, 2008), ou das *interferências* (REIS, 2009) do ENADE, o ponto pacífico da discussão foi que realmente o novo Exame Nacional afetou de alguma maneira as dinâmicas internas dos cursos analisados, bem como os processos avaliativos internos dos cursos de graduação pesquisados e, também, a própria reconfiguração dos cursos analisados, como já mencionado.

Voltando ainda ao estudo de Fonseca (2008), verificou-se que a autora possuía como um dos focos de pesquisa o desenvolvimento histórico da educação Metodista no Brasil, quando no início de seu trabalho se propôs a realizar um resgate de aspectos históricos da Educação Superior no Brasil, buscando, em especial, as relações entre esse contexto e o desenvolvimento da Educação Metodista em solo brasileiro. Neste item, aborda a Igreja Metodista e sua trajetória educacional no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul; e as relações entre a universidade no Brasil e a Educação Metodista. A abordagem

utilizada pela autora foi qualitativa, empregando entrevistas semiestruturadas e grupo focal com professores e alunos do curso de Educação Física do IPA (Centro Universitário Metodista), bem como uma análise documental. Para interpretação e análise dos dados a autora utilizou um referencial teórico disperso com a presença de muitos autores do campo da educação e, mais especificamente, da avaliação, no qual priorizou autores brasileiros, como Pedro Demo, Dias Sobrinho, Paulo Freire, Jussara Hoffmann, Denise Leite, dentre outros. Como autor estrangeiro de preferência traz Edgar Morin e a questão do pensamento complexo. Neste contexto, Fonseca (2008) diferenciou (como comumente se faz na literatura especializada) a Avaliação Institucional da avaliação do processo ensino-aprendizagem; todavia, tomando os dois tipos de avaliação, pôde-se observar, basicamente, dois modelos avaliativos: a) um identificado com princípios da ciência positivista e, b) e outro, identificado com princípios do pensamento complexo.

Em sua tese, Fonseca (2008) chega à conclusão de que ocorreram mudanças significativas na dinâmica das aulas, na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação interna do curso de graduação em Educação Física do IPA, a partir das repercussões ocorridas com o novo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mais especificamente, na expressão de um de seus instrumentos específicos, o exame de desempenho discente aplicado aos estudantes de graduação. Fonseca (2008, p. 8), embora não afirme categoricamente que foi o ENADE que propiciou as mudanças de enfoque avaliativo, afirma que, “[...] há indicativos também de que a avaliação já evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, ainda que não exista clareza se esses movimentos se originam com o ENADE ou se já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais”.

Já Aragão (2008, p. 9) apresenta como foco a voz dos gestores de cursos e exhibe como objetivo “[...] verificar se as Políticas de Avaliação do ensino superior potencializam, segundo os gestores dos cursos de graduação em Administração, em efetivas melhoras dos mesmos”. Também utiliza abordagem qualitativa e estudo de casos múltiplos, com a realização de análise documental e entrevistas junto a gestores de cursos de Administração de quatro instituições de Ensino Superior. Aragão (2008), embora destacasse as dificuldades e limites do emprego do conceito de qualidade no contexto educativo, tendeu a afirmar, num sentido

eufórico em relação à avaliação externa e à sua possibilidade de imprimir mudanças positivas nos cursos de Administração pesquisados, que os processos avaliativos externos foram fundamentais para a implementação de mudanças e reconfiguração dos cursos de Administração pesquisados e que, a partir do que disseram os seus gestores, o processo de avaliação externa trouxe melhorias para os cursos de Administração analisados (ARAGÃO, 2008). Como se vê, são mantidos em 2008, os *sentidos eufóricos* ligados à avaliação externa e à sua possibilidade de efetuar mudanças positivas nos cursos de graduação e nas Instituições de Ensino Superior.

No ano de 2009, vislumbrou-se como significativo, tendo em vista o objeto desta investigação, o trabalho de Oliveira Sousa (2009)¹⁵⁴, Reis (2009)¹⁵⁵ e Campos (2009)¹⁵⁶. Explorou-se um pouco cada um deles. Assim, Oliveira Sousa (2009) pretendeu compreender o SINAES como política pública, procurando identificar o seu caráter *público*, assim como “[...] inferir acerca do seu potencial em transformar o currículo das universidades” (OLIVEIRA SOUSA, 2009, p. 9). Tomando como contexto o que designou como *paradigmas da modernidade* e sua transição, o autor trabalhou a partir de categorias conceituais, destacando a ideia de contemporaneidade. Neste sentido, foram utilizadas algumas dicotomias traduzidas nos pares público/privado; regulação/emancipação e fato/valor.

Oliveira Sousa (2009) afirma o caráter incisivo do Sistema de Avaliação e, mais especificamente, do ENADE sobre o currículo da Educação Superior. O autor, numa espécie de contramão em relação aos *sentidos eufóricos* atribuídos ao ENADE nas pesquisas de 2008, afirma que o SINAES, como foi concebido, deixou de existir. Por este ângulo, a questão levantada pelo autor sobre o caráter público do SINAES implantado em 2004 encontrou certo comprometimento, já que o sistema de avaliação passou por mudanças sucessivas. Mudanças essas que ocasionaram a corrosão de certos pressupostos epistemológicos e axiológicos que ensejaram a sua concepção. Para o autor o Sistema de Avaliação da Educação Superior em

¹⁵⁴ Título: *O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades* (Tese, PUC-SP).

¹⁵⁵ Título: *O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília* (2005) (Dissertação, UnB).

¹⁵⁶ Título: *Avaliação da Educação Superior: Repercussões no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UniEvangélica* (Dissertação, PUC-GO).

curso hoje no país possui como peça central o exame aplicado aos estudantes de graduação (ENADE) e, desta maneira, valoriza com mais ênfase apenas um dos elementos do sistema, o exame geral.

Continuando a investigar as propostas de pesquisa feitas a partir do tema ENADE, considerou-se importante trazer o trabalho de Reis (2009, p. 100) que, em sua investigação tencionou “[...] analisar a interferência dos resultados do ENADE na gestão dos cursos de graduação em Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília, realizado no ano de 2005”. Reis (2009) pretendeu em sua investigação analisar as mudanças ocorridas na gestão dos cursos de Física da UnB e da UCB, a partir dos resultados do ENADE; tencionou ainda investigar a ‘contribuição’ do ENADE para a melhoria da qualidade dos cursos analisados; e, também, identificar as tensões que os conceitos avaliativos do ENADE inseriram no cotidiano das instituições investigadas. De certa maneira, além de reiterar a valoração positiva do ENADE no sentido de contribuir para a melhoria dos cursos de graduação, insere um elemento novo, a tensão cotidiana causada pelos processos avaliativos externos. O caminho de pesquisa trilhado por Reis (2009) para a ‘construção dos dados’ seguiu o receituário já observado em outras pesquisas, ou seja, a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas com algum sujeito partícipe do processo de avaliação externa dentro de determinada instituição de Ensino Superior. Interessante observar que Reis (2009) deixa bem clara sua metodologia de análise dos discursos colhidos, a citar a perspectiva de análise de conteúdo com aplicação da proposta de triangulação das fontes.

Tendo em vista as investigações já observadas verificou-se, no que se refere às metodologias de pesquisa utilizadas para coleta, produção e/ou construção dos dados, uma exposição clara das opções feitas por parte dos pesquisadores investigados; no entanto, no que tange ao referencial teórico-conceitual utilizado, tornou-se difícil perceber as abordagens específicas utilizadas na leitura dos dados colhidos, bem como o campo de saber privilegiado para a análise dos mesmos. De certa maneira, os autores utilizados se encontravam pulverizados, assim como os referenciais teórico-metodológicos utilizados. Há também, uma menor ênfase na escolha de abordagens quantitativas de pesquisa, com destaque apenas para o trabalho de Batista da Silva (2007).

Importante ressaltar ainda que, no que se refere aos resultados alcançados por Reis (2009) em sua pesquisa, foram destacados os seguintes tópicos: i. Os resultados do ENADE têm interferência nas rotinas da instituição de Ensino Superior (assim como na organização didático-pedagógica, na composição docente e na conformação da estrutura física, dentre outros), no entanto, esta interferência é maior na instituição privada do que na instituição pública; ii. Verificou-se a pouca participação da comunidade acadêmica nos procedimentos avaliativos; neste sentido houve, portanto, certa dificuldade no fortalecimento de uma cultura de avaliação. Todavia, Reis (2009, p. 7) afirma ainda que,

Percebe-se também, que o ENADE, de fato, presta uma grande contribuição para a melhoria da qualidade educacional, embora traga um tensionamento para o âmbito das instituições privadas, na medida em que disponibiliza informações que favorecem a classificação das instituições segundo um processo de ranqueamento.

A valoração positiva do Exame é enunciada mais uma vez em Reis (2009), ocorrendo a verificação empírica da interferência do exame externo nos processos internos e nos elementos do cotidiano dos cursos de graduação. Desta maneira, continua sendo crucial, portanto, investigar os *sentidos* do ENADE construídos para as diversas profissões. Assim, embora este estudo fique circunscrito a apenas um curso de graduação, considera-se relevante compreender os sentidos construídos para o perfil de formação da profissão do (da) pedagogo (a) e do(da) professor(ra) dos anos iniciais da Educação Básica (educação de infância e primeiros anos do Ensino Fundamental); e conhecer as concepções docentes e de ensino-aprendizagem construídas e reiteradas nos documentos elencados para este estudo. Será também possível perceber os valores que circulam no discurso do exame, bem como o perfil de profissional referendado e homologado em sua prática discursiva, no capítulo seguinte.

No estudo de Campos (2009c, p. 9) pretendeu-se “[...] analisar se as normas e os mecanismos avaliativos implantados pelas políticas educacionais brasileiras provocaram alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEvangélica”. Novamente, viu-se o privilégio dado à abordagem qualitativa, no caso de Campos (2009c) com a utilização do método dialético. Também foi recorrente a afirmação da tese de que o processo de avaliação externa tem se constituído no principal instrumento para desencadear alterações nos cursos de graduação. No caso de Campos (2009c) o processo de avaliação externa originou alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia pesquisado (da UniEvangélica).

Campos (2009c) apontou também que, dentre os mecanismos regulatórios utilizados para avaliar o curso de Pedagogia estudado, os elementos que mais exerceram influência e poder de induzir mudanças no curso, foram: o ENADE e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outra vez, vê-se o apelo e a necessidade de se estudar mais pormenorizadamente o ENADE pois, além da lacuna de conhecimento já encontrada acerca do instrumento em si, vê-se reafirmado o poder de influência deste instrumento nos processos, dinâmicas e documentos dos cursos de graduação, daí a reiteração da necessidade do seu estudo.

Campos (2009c) apontou como preocupante, ainda, a pressão do mercado sobre o curso de Pedagogia estudado, o que provocou ainda mais alterações na estrutura curricular do referido curso, com a contração da duração do curso de quatro para três anos. Segundo Campos (2009c), o curso pesquisado sofreu duas grandes influências, uma do Estado, com as políticas de avaliação propostas; e outra, do mercado, com a alteração da duração do curso, dentre outras. De forma recorrente, verificou-se um movimento que vai do externo para o interno, com a promoção de alterações significativas nos cursos e instituições de Educação Superior.

Reis (2009) e Campos (2009c) também realizaram estudos de caso. Nos dois casos a preocupação girou em torno da percepção das possíveis mudanças ocorridas na gestão dos cursos das universidades pesquisadas em decorrência dos resultados obtidos no ENADE. Novamente, o movimento que se faz é do externo para o interno, onde se procurou apreender, a partir de diferentes atores, as repercussões e implicações das políticas públicas de avaliação da Educação Superior nas instituições pesquisadas.

Em 2010, atraiu o nosso olhar a pesquisa de Novossate (2010)¹⁵⁷, na medida em que, tendo como centro a formação de professores de Biologia, realizou um estudo tendo em vista o ENADE e os documentos curriculares para o curso de Licenciatura em Biologia. O trabalho de Novossate (2010) pretendeu analisar o conteúdo presente nas questões do ENADE 2005 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e suas relações com as diretrizes para a formação de professores de Biologia e, ainda, com o projeto pedagógico deste mesmo curso na UFPR. Em seus resultados, a autora afirmou que foram observadas duas grandes categorias

¹⁵⁷ Título: *O Enade e os Documentos Curriculares: um estudo sobre a formação de professores de Biologia* (Dissertação, UFPA).

construídas a partir da análise das questões do ENADE Biologia de 2005, uma categoria denominada *conhecimento* (específico, histórico, de causalidade, da prática docente, de atualidades) e outra, denominada por Novossate (2010) como de *interpretação*, em que se situaram os textos de maneira geral e a leitura de gráficos.

Neste mesmo ano, destacou-se ainda o trabalho de Mestrado de Pereira (2010), cujo foco foi analisar as ‘repercussões’ do ENADE na Gestão dos cursos de Farmácia e Serviço Social da Universidade de Brasília. Ou seja, um estudo de caso da UnB. Mais uma vez, admitiu-se que existe repercussão/ões do ENADE na gestão dos cursos de graduação: já que a proposta de analisá-las pressupõe que elas existam *a priori*, antes da análise; já que a elas se ligam o efeito de algo, ou a consequência de uma ação. Assim, o significado do termo *repercussão* está relacionado a um efeito ou consequência de uma ação anterior; nesta direção, o discurso dos pesquisadores trouxe uma isotopia¹⁵⁸ da influência, que afirma o ENADE como instrumento capaz de fazer repercutir, de fazer reverberar, de impactar, de contribuir para com os processos de gestão dos cursos de graduação, influenciando os currículos e os planejamentos dos cursos de graduação e de suas disciplinas.

Pereira (2010) optou por uma abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Destacou-se ainda o fato de que as abordagens de pesquisa foram semelhantes entre os pesquisadores investigados, havendo sobrelevo da abordagem qualitativa, dos estudos de caso, com a repetição de formas de coleta e/ou construção de dados, a citar: a pesquisa documental, pesquisa de campo e a entrevista semiestruturada, como já mencionado.

¹⁵⁸ Em Barros (2005) encontra-se uma definição esclarecedora de isotopia, a seguir exposta. “Os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura, graças à ideia de recorrência, a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica” (BARROS, 2005, p. 71). Ou ainda em Bertrand (2003, p. 205-206), onde o autor enuncia que: “De maneira geral, o desenvolvimento semântico do discurso é assegurado pelas isotopias. Esse conceito designa a iteração de um elemento semântico produtor de um efeito de permanência das significações ao longo dos enunciados. Ao contrário do campo lexical (conjunto dos lexemas que se referem a um mesmo universo de experiência) e do campo semântico (conjunto de lexemas dotados de uma organização estrutural em comum), a isotopia não tem por horizonte a palavra, e sim o discurso” (BERTRAND, 2003, p. 205-206).

Ainda é Pereira (2010) que, ao tentar compreender a trajetória da avaliação, optou por uma abordagem histórica dos documentos analisados; neste sentido, o autor demarcou o período de 1980 a 2008. Os resultados da pesquisa de Pereira (2010) indicaram alguns aspectos importantes a serem mencionados: i. O ENADE conserva em sua prática aspectos parecidos com o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC); ii. Os princípios de uma avaliação global, preconizados pelo SINAES, não se consolidaram de forma sincrônica na instituição pesquisada; iii. O ENADE repercutiu pouco na universidade pública brasileira (o estudo toma como foco a experiência da UnB). Para Pereira (2010) o ENADE é visto como um elemento que tem primazia dentro do sistema de avaliação, sobretudo pelo fato da divulgação de seus resultados e dos usos que são feitos dele, bem como do seu peso no processo de atribuição de índices e conceitos às Instituições de Ensino Superior. Outra vez viu-se repetida a importância do instrumento ENADE dentro do SINAES. Encontraram-se, dessa forma, respaldos que justificam a importância de se investigar a fundo este instrumento e discutir que tipo de perfil profissional este exame vem forjando dentro dos cursos de graduação.

Outro estudo de caso da Universidade de Brasília, mas agora, tendo como foco o curso de Pedagogia, foi realizado por Rangel (2010). Tendo como título “*O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios*”, a autora pretendeu investigar as repercussões da implementação do ENADE no curso de Pedagogia da UnB. Rangel (2010, p. 8) afirmou ainda que seu trabalho “[...] busca compreender a importância atribuída a este instrumento como política pública de avaliação da educação superior”. Numa perspectiva diferente de seus antecessores, realiza uma pesquisa a partir de uma abordagem histórico-dialética, tendo como base as categorias de totalidade e contradição. Numa abordagem qualitativa, utilizou para a construção dos dados questionários padronizados dirigidos aos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da UnB que fizeram o ENADE em 2008; além da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP, administração da UnB, coordenação do curso investigado e do Centro Acadêmico de Pedagogia. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, com triangulação dos mesmos. A análise realizada por Rangel (2010) demonstrou que em relação ao antigo Provão a nova política de avaliação da Educação Superior (em especial, seu novo instrumento de análise de

desempenho estudantil) configurou-se como um avanço no processo avaliativo e, também, que trouxe em seu bojo propostas avaliativas anteriores realizadas na avaliação da Educação Superior do país. A centralidade do ENADE foi novamente afirmada nessa pesquisa, veja-se o que nos disse a autora, “[...] conclui-se que a centralidade do ENADE é ocasionada por diferentes fatores, entre eles o uso que é feito dos seus resultados que revela uma incompreensão dos objetivos a que o exame se propõe” (RANGEL, 2010, p. 8). Afirmou ainda que, mais que contribuído para o processo de avaliação da Educação Superior, os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm cooperado com o processo de regulamentação e certificação exercido pelo Ministério da Educação (MEC). Para Rangel (2010) demonstrou-se ser necessário maior envolvimento dos atores envolvidos no processo avaliativo dos cursos de graduação, entre eles os estudantes, os professores e outros funcionários para que a avaliação possa transformar-se em um processo realmente participativo e transformador.

Moreira (2010), com o trabalho de Doutorado intitulado “Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia”, realiza também um estudo de caso dos cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia, da Universidade de Brasília.

Como se pode perceber, são três estudos de caso tendo em vista os cursos de graduação da Universidade de Brasília. No caso dos dois primeiros trabalhos encontrou-se um olhar mais voltado para a análise dos impactos e repercussões do ENADE na gestão da Universidade Pública e dos cursos de graduação. Já em Moreira (2010) o foco de análise passou a ser a relação entre fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE. Moreira (2010) desenvolveu uma pesquisa de caráter quantitativo, o que diferencia seu trabalho dos demais, de abordagem qualitativa. A pesquisadora utilizou-se de dois modelos de análise dos dados, a citar: regressão múltipla e a árvore de classificação (*Classification Tree*). O primeiro modelo pretendeu averiguar os efeitos institucionais acerca do desempenho dos estudantes; e o segundo, foi utilizado com o intuito de “[...] caracterizar instituições de ensino superior públicas e privadas em relação a fatores institucionais” (MOREIRA, 2010, p. 6). Como resultado de sua pesquisa, afirmou que a influência dos fatores institucionais não é homogênea e que sofre alterações conforme a categoria administrativa e a organização

acadêmica da respectiva instituição de Ensino Superior; no entanto, características institucionais significativas, como instalações físicas, equipamentos, laboratórios, espaço pedagógico e titulação docente das Instituições de Ensino Superior impactaram positivamente o desempenho apresentado pelo estudante, cujos dados colhidos foram do ENADE (2005). A pesquisa se destacou por fazer um movimento diferente dos movimentos anteriores, já que partiu de um movimento interno – a influência dos fatores institucionais no desempenho dos estudantes em avaliações externas – e, ainda, de uma abordagem quantitativa. Termina por defender a tese de que características institucionais favoráveis influenciam positivamente o desempenho do aluno no ENADE, como já afirmado.

De uma maneira geral, a análise de conteúdo se destacou enquanto metodologia de análise dos textos. No entanto, os conteúdos analisados são geralmente retirados de trechos de entrevistas semiestruturadas (em sua maioria) e questionários, bem como dos documentos oficiais que cercam o ENADE; ou ainda, da leitura dos documentos institucionais das universidades e centros universitários pesquisados. E, também, sendo em número bastante reduzido, trabalhos em que se procurou analisar as questões das provas, como as questões de Matemática (LARA, 2007) ou de Biologia (NOVOSSATE, 2010).

O instrumento ENADE, em sua discursividade e na própria hermenêutica de seu texto, foi pouco explorado pelos pesquisadores. Encontramos dois trabalhos significativos neste propósito nos anos 2007-2010: o trabalho de Lara (2007) que investigou a constituição do perfil do professor de Matemática produzido pelos exames nacionais; bem como, a legitimação do conhecimento matemático e a produção do professor de Matemática pelo exame nacional a partir da análise dos enunciados das questões objetivas e discursivas; e o trabalho de Novossate (2010) que pretendeu analisar o conteúdo das questões do ENADE 2005 aplicado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como correlacioná-lo aos documentos curriculares do curso em questão, como mencionado anteriormente. O que não ocorreu com o curso de Pedagogia, onde não se vislumbrou nenhuma pesquisa com a intenção de analisar as questões da prova.

Temos ainda Santos (2010) que, na Universidade do Estado do Pará, problematizou os impactos do ENADE no curso de Pedagogia da UEPA. A referida autora utilizou a pesquisa

de campo de abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semiestruturada e análise documental. A pesquisa citada fez uso da *análise de conteúdo categorial* de Bardin (1977 apud SANTOS, 2010) onde procurou revelar de que maneira os egressos do curso investigado “[...] compreenderam e vivenciaram o primeiro ciclo de avaliação produzido pelo ENADE” (SANTOS, 2010, p. 8). Procurou também identificar de que maneira o exame nacional pôde contribuir para a formação profissional dos estudantes; e, ainda, investigou a percepção dos coordenadores acerca das contribuições e impactos do ENADE para o curso e na formação docente. Santos (2010) verificou, por fim, que as análises feitas revelaram que a publicização dos conceitos se tornou uma estratégia de mercado, o que ocasionou uma preocupação por parte do discurso dos sujeitos da instituição com a imagem da UEPA e do curso de Pedagogia. Outro fator que se originou do impacto causado pelo ENADE no curso estudado, segundo Santos (2010), foi a padronização da formação tendo em vista que os conteúdos do exame são aqueles previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora reconheceu que a implementação do ENADE ocasionou melhorias de qualidade da Educação Superior na instituição pesquisada, no entanto, este esforço avaliativo, bem como a implantação do Sistema como um todo não conseguiu fomentar ações para criar uma cultura de avaliação no curso e, também, foi impotente para materializar uma concepção formativa, implícita na proposta original do sistema e do exame, em especial.

As teses dos autores e os consensos foram tomando corpo à medida que a investigação foi avançando; assim percebeu-se que houve muita similitude nas escolhas dos tipos de pesquisa e instrumento de construção de dados escolhidos para se estudar o ENADE, com uma ênfase para os estudos de caso e para uma abordagem qualitativa de pesquisa. Os resultados encontrados, geralmente, apontaram também uma relação positiva entre a implementação do ENADE e melhorias de ordem pedagógico-curricular no curso (caso) estudado. No entanto, se perpetuou certa lacuna no que se referiu ao estudo do instrumento ENADE propriamente dito, com apenas três pesquisas se debruçando especificamente sobre as provas aplicadas aos estudantes de graduação (LARA, 2007; BATISTA DA SILVA, 2007; NOVOSSATE, 2010) e, ainda assim, estas pesquisas se debruçaram sobre as provas de Matemática, Medicina & Enfermagem e Biologia, permanecendo uma lacuna quanto à análise do instrumento aplicado ao curso de Pedagogia. O lapso ainda cresce mais quando se tem em mente a produção do

pedagogo a partir dos exames nacionais ou de como os exames nacionais constroem um tipo de pedagogo e uma concepção de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o fortalecimento de determinado perfil de formação profissional.

Como se pôde observar, as pesquisas fizeram sempre um percurso que teve como foco um curso e uma universidade em específico como centro principal de interesse. Houve também certa constância dos tipos de pesquisa escolhidos (estudo de caso) e, ainda, nas técnicas e nos instrumentos de construção de dados selecionados, com uma grande reincidência para as entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

Percebeu-se, por fim, que a afirmação da influência da avaliação externa nos diversos aspectos dos cursos de graduação já era geralmente afirmada nos títulos e enunciados dos textos pesquisados. Notou-se, deste modo, uma isotopia temática que tendeu a afirmar a influência do sistema e seus instrumentos na configuração dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras pesquisadas. Desta maneira, houve, também, reiteração do sentido de que a avaliação externa gera influências nos currículos, nos projetos pedagógicos, nas dinâmicas internas dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior e na própria imagem simbólica dos cursos analisados. Encontrou-se, assim, expressa nos trabalhos a valoração positiva dada à atuação do Estado, no quesito avaliação da Educação Superior. Finalmente, na intenção de tentarmos dar um fechamento, mesmo que provisório, às ponderações feitas até aqui, encaminhamo-nos para uma tentativa de síntese. A seguir expressa.

Finalmente, gostaríamos de chamar à cena final Bakhtin (2010b), sobretudo naquilo que ele chama de *elementos não verbais da situação* e que, juntamente, com as formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas, as formas sintáticas, os sons e as entoações) determinam o tema da enunciação. Assim sendo, encontrou-se nos trabalhos investigados, no que se refere aos *elementos não verbais da situação* quando investigamos o termo ENADE, um contexto denotado pelas chamadas reformas de Estado, reformas administrativas, reformas da Educação Superior, recrudescimento de políticas para um estado mínimo, enfraquecimento da ideia de Estado de bem-estar social. Nesta direção, notou-se que o paradigma avaliativo enquanto política pública privilegiada cresceu e se fortaleceu num determinado contexto,

próprio das reformas de Estado e de retirada crescente de direitos sociais e enfraquecimento do ideário do Estado de bem-estar social (*Welfare*). O contexto neoliberal pode ser descrito como aquele próprio do contexto de fortalecimento de um Estado Avaliador. Como se vê, elementos que vão todos na mesma direção e que reforçam o ideário (bastante em voga hoje) da necessidade de reformas para a diminuição do papel do Estado no suprimento de direitos à população. É neste contexto, da assunção dos modelos de Estado mínimo propagados por Organismos Internacionais, como BID e Banco Mundial, bem como das reformas da educação, ocorridas no Brasil a partir de meados da década de 1990, que se inserem as pesquisas por nós abordadas até o momento.

3.1.2 Em síntese: o objeto ENADE em Teses e Dissertações

Em termos das sínteses que puderam ser operadas a partir da revisão de literatura investigada, algumas se encontram a seguir.

O método de pesquisa preponderante foi o *estudo de caso* (PERIM, 2007; LARA, 2007; BATISTA DA SILVA, 2007; RODRIGUES, 2008; FONSECA, 2008; ARAGÃO, 2008; REIS, 2009; CAMPOS, 2009c; NOVOSSATE, 2010; PEREIRA, 2010; RANGEL, 2010; MOREIRA, 2010; SANTOS, 2010). As universidades que mais produziram pesquisas sobre o ENADE foram também aquelas que mais realizaram estudos sobre as *contribuições* (REIS, 2009; RODRIGUES, 2008), as *repercussões* (PEREIRA, 2010; RANGEL, 2010), *implicações* (FONSECA, 2008), *influências* (FONSECA, 2008) e *impactos* (SANTOS, 2010) desse instrumento de avaliação sobre seus próprios cursos e universidades. Embora os cursos de graduação, cujas repercussões foram avaliadas sejam uma proporção muito pequena, tendo em vista o universo dos cursos de graduação existentes hoje no Brasil, pôde-se ter uma amostra dos impactos dessas políticas na universidade brasileira.

A Instituição de Ensino Superior pública brasileira (o seu conjunto) é responsável pela maior parte da produção de conhecimento sobre o ENADE, embora, quantitativamente, se encontre em bem menor número do que as Instituições de Ensino Superior privadas (tendo em vista o

número de matrículas de alunos)¹⁵⁹. No que tange às instituições privadas de Ensino Superior, os dados demonstraram que as únicas instituições que produziram pesquisas sobre o Enade foram as chamadas confessionais, com ênfase especial para as Pontifícias Universidades Católicas, notadamente a de Goiás e a de São Paulo. A UnB destacou-se na produção de pesquisa no Brasil sobre o ENADE, ou melhor, o seu Programa de Pós-Graduação em Educação. A Universidade Federal do Paraná também se destaca no interesse pelo tema do ENADE, no entanto, seu foco é bastante específico, localizando seu interesse de investigação na área das ciências exatas e biológicas, notadamente, na matemática.

Quanto à abordagem de pesquisa escolhida, predominantemente, encontramos a abordagem qualitativa. A busca pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos partícipes do processo no âmbito da universidade também se mostrou muito presente nas pesquisas investigadas. Ora procurava-se analisar o dizer do aluno em relação ao exame externo, ora dos coordenadores – e, nessa medida, em que os resultados desse exame e dessa política incidiam em relação a seus próprios *fazeres* e *saberes* administrativos e docentes. Fez-se, no que se refere à análise dos sentidos do texto, geralmente, uma análise de conteúdo baseada em Bardin (1966)¹⁶⁰.

Tende-se, pois, a afirmar que as pesquisas realizadas sobre o ENADE no Brasil têm a predominância de objetivos de pesquisa semelhantes e rotas, de certo modo, também análogas, já que elas optaram por estudos de caso, análise documental, abordagem qualitativa (na maior parte dos casos). Há certa similaridade também no que tange aos objetivos de pesquisa encontrados, posto que em grande parte das investigações o foco estava na percepção das repercussões e os impactos do ENADE nos cursos de graduação e Instituições de Ensino Superior, ou melhor, em que medida e de que maneira essas políticas públicas de

¹⁵⁹ Do documento intitulado “Sinopse Estatística da Educação Superior” (2015), preparado pelo INEP, destacou-se algumas informações. Número total de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância (dados consolidados de 2015, atualizado em 20 de outubro de 2016) – Brasil - 8.027.297 de matrículas. Deste número, encontrou-se apenas 1.952.145 de matrículas na rede pública (Federal, Estadual e Municipal) e, um total de 6.075.152 de matrículas na rede privada. Observa-se a superioridade quase que total do número de matrículas na rede privada; nesse sentido, em termos quantitativos temos aproximadamente 24,31 do total de matrículas (Brasil) na rede pública e um total de aproximadamente 75,68% do total de matrículas na rede privada. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

¹⁶⁰ BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

avaliação impactaram os cursos e a universidade brasileira, notadamente as públicas, onde se incidiu a maior carga de pesquisas propostas.

Quanto às técnicas de coleta de dados mais recorrentes encontraram-se aquelas entendidas como – observação direta intensiva – utilizando-se de entrevista, grupo focal e análise de conteúdo, bem como da análise documental, como já mencionado. Com pouca incidência encontramos também a utilização de questionário (observação direta extensiva). Como técnica de observação indireta, encontramos o privilégio absoluto da análise documental.

As pesquisas apontaram, com bastante concordância, que o ENADE, concebido no texto primeiro da Lei, em 2004, mostrou-se bem diferente do ENADE que se desenvolveu, notadamente a partir de 2008, com a inserção de novos indicadores e índices. Houve concordância no fato de que, se no projeto inicial havia uma boa distância em relação aos parâmetros utilizados quando da implantação e consolidação do Exame Nacional de Cursos (ENC) no governo de Fernando Henrique Cardoso, na prática, com o tempo, o ENADE foi adquirindo as características que procurava negar e se assemelhando ao ENC de FHC. Importante apontar a Portaria Normativa de nº 40 (BRASIL, 2007), de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, com peso essencial na instituição dos índices e da própria modificação do SINAES e do ENADE. Neste contexto, o ENADE se consolidou como o principal elemento do sistema, destacando-se sobremaneira em relação aos demais, o que foi afirmado durante todo o texto; daí a necessidade ampliada da realização de análises do instrumento aplicado aos estudantes no campo da Pedagogia, área onde a revisão de literatura feita acentuou ainda mais a pouca quantidade de trabalhos de investigação.

Os caminhos da investigação que se propõe, tendo em vista as pesquisas anteriores trazidas até aqui, guardarão certa peculiaridade já que incidem sobre a análise do documento ENADE Pedagogia, em sua materialidade discursiva, a partir do viés metodológico de uma teoria do texto ainda não utilizada por nenhum pesquisador brasileiro no campo da Educação diante deste objeto¹⁶¹. Também se considera uma inovação a investigação e problematização acerca

¹⁶¹ Na pesquisa (“Cartografia dos usos da semiótica de Greimas no Brasil por áreas de conhecimento”, 2017), apresentada no Colóquio Internacional Greimas: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos para uma semiótica das práticas, realizado na PUC/SP nos dias 14, 15, 16 e 17 de março de 2017 por ocasião do 100º aniversário de nascimento de Algirdas Julien Greimas pôde-se perceber a pouca ou nenhuma incidência da

das concepções de docência e perfil do profissional do curso de Pedagogia. Que afirmações, verdades, são produzidas acerca do perfil profissional, dos conhecimentos considerados essenciais ao exercício da profissão docente e do cargo de pedagogo a partir do discurso da prova ENADE Pedagogia? Somam-se a estas questões outro caráter peculiar desta pesquisa, na medida em que pretendeu utilizar como quadro teórico-metodológico a teoria semiótica discursiva do texto de origem greimasiana e, ainda, o fato de utilizar como objeto principal de estudo as próprias questões da prova de Pedagogia.

Apesar da análise que se propõe a realizar nesta tese não incidir especificamente sobre o texto do tipo sincrético, cujo objeto tem sido relevante para a semiótica plástica e visual, deve-se ressaltar a profunda ausência de estudos da visualidade tendo como foco a análise de instrumentos de avaliação no Brasil. Ou melhor, não foram encontradas pesquisas cuja preocupação debruçou-se sobre a problemática das linguagens sincréticas nos exames e de como elas também criam sentidos e verdades; e reforçam um modelo de *ser* e *fazer* docente, primando pela escolha de determinados enunciados e no silenciamento de outros. Os estudos visuais foram, assim, mais uma lacuna encontrada nas pesquisas observadas.

Após a investigação destes trabalhos, pode-se afirmar que:

- a. O modelo ENADE é mais abrangente que o anterior (ENC);
- b. Existe uma lacuna na produção de conhecimento no que diz respeito ao instrumento ENADE, sobretudo no que se refere aos estudos do discurso;
- c. A avaliação externa imprimiu mudanças significativas (nos currículos, nos projetos de curso, nas dinâmicas internas dos cursos, etc.) nos cursos de graduação das Instituições de Educação Superior no Brasil que foram objeto de estudo de diversos pesquisadores;

teoria semiótica do texto, de linha greimasiana, nas pesquisas do campo da educação. Encontrou-se alguma incidência da abordagem semiótica em pesquisas do campo da arte-educação, com raras exceções no campo da educação, destacando-se nesse caso as pesquisas realizadas pela UFES, no programa de Pós-Graduação em Educação por meio da coordenação da professora Dra. Moema Rebouças, e, ainda, as pesquisas realizadas na UFRGS, tendo como principal expoente a professora Analice Dutra Pillar. A autora dessa tese participou dessa pesquisa que na UFES foi coordenada pela Profa. Dra. Moema Rebouças. A pesquisa teve caráter interinstitucional, envolvendo pesquisadores da PUC/SP, da UFES e do CNRS/Paris. Cf. em <https://www.greimas.com/coloquio>. Acesso em: 25 mar. 2019.

- d. Existem implicações das políticas públicas educacionais em geral, e das políticas públicas de avaliação, em particular na (re)configuração das ações institucionais das Instituições de Educação Superior no Brasil;
- e. O ENADE introduziu novas características no processo de avaliação dos estudantes (mesmo que algumas destas novas características tenham perdido a força no decorrer dos anos, como a alteração do quesito de aplicação aos ingressantes dos cursos de graduação);
- f. Houve a tendência de valorar positivamente o ENADE, apesar das críticas que a literatura especializada desenvolveu acerca dos exames gerais;
- g. É preciso fortalecer a cultura avaliativa nas Instituições de Ensino Superior, com o envolvimento dos diversos atores no processo de avaliação;
- h. De maneira geral, existem dois paradigmas básicos em avaliação, um de viés positivista/racionalista e, outro, de viés construtivista ou derivado do pensamento complexo;
- i. O estudo de caso foi a metodologia de construção de dados que mais mobilizou o pesquisador brasileiro;
- j. Reforçou-se a necessidade da implementação de práticas avaliativas para ocasionar mudanças nos cursos de graduação, seja ela de caráter mais global, seja de caráter mais específico, no caso dos cursos de graduação.

Por fim, considerou-se pertinente a análise realizada, pois pôde situar e (re)situar o olhar do investigador em relação ao exame de desempenho aplicado aos estudantes de graduação e dar uma visão abrangente do interesse dos pesquisadores investigados, suas problemáticas, sua metodologia. Notou-se também a lacuna existente neste campo de investigação, assim como a necessidade de se investigar o sentido dado à formação de várias profissões que são alvo do exame ENADE, não apenas à formação do profissional de pedagogia, como é o caso deste trabalho.

A seguir, faremos uma incursão nos objetos deste estudo por meio da semiótica discursiva francesa, como já anunciado.

4 MOVIMENTO III – ANÁLISE DAS PROVAS

4.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROVA ENADE PEDAGOGIA

Para se compreender melhor o nosso objeto – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação em Pedagogia – faz-se importante abordar a seguir aspectos ligados ao contexto de produção da prova e a seu processo de elaboração, o que faremos em seguida. Importante de início apontar o conceito de contexto para Greimas e Courtés (2011, p. 97), o que poderá nos auxiliar na análise do objeto, sendo o contexto “[...] o conjunto do texto que precede e/ou acompanha a unidade sintagmática considerada e do qual depende a significação. O contexto pode ser explícito ou linguístico, ou então implícito e, nesse caso, qualificado de extralinguístico ou situacional”. Dentro desse entendimento, pode-se dizer que o contexto implícito, já que qualificado de extralinguístico vem sendo explorado ao longo desta tese que ora se constrói e pode ser estendido para um olhar acerca do Ensino Superior Brasileiro. Desta maneira, para compreendermos este contexto de produção da prova ENADE em geral e da prova ENADE Pedagogia em particular, faz-se também necessário conhecer um pouco do que é o Ensino Superior brasileiro.

O primeiro dado que nos chama a atenção é a imensa superioridade da presença numérica das Instituições de Ensino Superior privadas. O professor Rabelo (2017)¹⁶², em seminário realizado no INEP em 2017, destaca algumas das características do Ensino Superior brasileiro, como sua grande diversificação e a predominância numérica de matrículas no Ensino Superior privado. Neste mesmo Seminário sobre a Avaliação da Educação Superior no Brasil (INEP, 2017) vale enfatizar aquilo que Webster Spiguel Cassiano (INEP, 2017), representante do MEC, destacou em seu pronunciamento inicial, a rememorar: a existência dos diversos processos de mudança pelos quais o ENADE passou desde a sua implantação em

¹⁶² INEP (2017). Seminário Internacional Avaliação da Educação Superior. Mesa Redonda realizada no dia 31/10/2017, cujo título é – “*Avaliação em larga escala na Educação Superior no Brasil: óticas contemporâneas e novos caminhos*”; tendo como moderadores Webster Spiguel Cassiano e Alline Nunes Andrade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior; e palestrantes o professor Mauro Luiz Rabelo UnB/DF; Claudette M. Medeiros Vendramini USF/SP e Dalton Francisco Andrade UFSC/SC.

2004 e também o próprio INEP, órgão responsável por sua operacionalização. No que tange ao INEP, Webster Spiguel Cassiano (INEP, 2017) salientou a ocorrência de mudanças no órgão, como melhorias de infraestrutura, bem como a realização de concursos, dentre outros. No que se refere ao ENADE, a questão da mudança de amostral para censitário, o término da avaliação de ingressantes, a criação do Banco Nacional de Itens, a instituição dos índices, dentre outros, podem ser apontados como algumas dessas alterações implementadas ao longo da história do ENADE.

Um primeiro aspecto que se considerou pertinente foi uma afirmação feita por Rabelo (2017), quando dizia que o próprio tamanho e diversidade do sistema de Ensino Superior brasileiro (elevado em número de instituições e matrículas, bem como de cursos de graduação; e de muitos tipos de estabelecimentos de ensino e tipos de ensino) levaria à necessidade de se investigar a qualidade da educação oferecida nessas mesmas instituições. Para o professor Rabelo (2017), este seria mesmo um pressuposto fundamental da necessidade de se investigar a qualidade da educação através da avaliação da Educação Superior. Novamente, vemos reiterada a ideia de que, para se averiguar a qualidade é preciso se avaliar.

Sobre o processo de elaboração das provas ENADE pode ser esclarecedora a voz do professor Mauro Luiz Rabelo da UnB que atuou junto ao INEP no processo de elaboração dos exames ENADE no início de implantação do SINAES. Nesta direção, Rabelo (2017) destaca, em primeiro lugar, o importante papel do INEP neste processo. Para tanto, conta-nos que o INEP organizava as Comissões Assessoras de Área e designava as instituições encarregadas para a organização da prova; estas instituições contratavam as bancas para a elaboração das mesmas e escolhiam um Presidente para cada uma dessas bancas. Destaca, ainda, Rabelo (2017) que a função fundamental de cada Presidente das bancas designadas atuava no sentido de fazer um papel de interlocutor entre o INEP e a instituição elaboradora da prova. A comunicação entre as Comissões Assessoras e as bancas que elaboravam a prova era feita pelos presidentes designados. As diretrizes gerais das provas, determinadas pelas Comissões Assessoras de Área, eram transmitidas pelo Presidente à banca escolhida. O trabalho da banca era elaborar questões-modelo que eram posteriormente submetidas às Comissões Assessoras pelo Presidente da banca. As questões-modelo serviam para balizar o trabalho das bancas designadas, tendo em vista o fato de que nenhuma questão modelo poderia depois ser

utilizada no então instrumento avaliativo posteriormente aplicado aos estudantes de graduação. Ou seja, faz-se importante salientar que, por questões de sigilo de prova, as mesmas questões-modelo aprovadas eram, pois, descartadas e não podiam entrar no texto final do instrumento ENADE, elas agiam como uma amostra daquilo que era esperado do instrumento de avaliação. Este processo era utilizado tanto para as questões objetivas, quanto para as questões discursivas elaboradas.

Merece destaque assinalar que, no caso da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia vinculada à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), temos a sua criação instituída pela Portaria INEP nº 10 (INEP, 2005a), de 14 de fevereiro de 2005. A citada Portaria foi publicada no Diário Oficial da União do dia 16 de fevereiro de 2005, na Seção 2, página 10; sendo que o estabelecimento final da Comissão, segundo Bordas (*et. al*, 2008), foi alterado *a posteriori* pela Portaria INEP de número 114 (INEP, 2005b), de 23 de junho de 2005. Segundo relato do professor Rabelo (2017) eram as Comissões Assessoras de Área que forneciam as diretrizes da prova. Tendo em vista o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia só foram efetivadas em 2006, pela Resolução do CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2006), de 15 de maio de 2006, assumia papel ainda mais relevante os membros das Comissões Assessoras designadas para a elaboração das diretrizes das provas.

Segundo Rabelo (2017) esse era o quadro do primeiro ciclo do ENADE (2004, 2005, 2006). No que tange ao 2º ciclo do ENADE (2007, 2008, 2009), no quesito de elaboração do instrumento prova ENADE, a situação permanece semelhante à descrita para o primeiro ciclo. Todavia, o professor citado destaca duas grandes mudanças realizadas a partir de 2007 e já citadas anteriormente e que, a título de memória, repetiremos aqui, a citar: 1. A criação dos indicadores CPC, IDD¹⁶³ e o IGC; e 2. A criação dos cursos superiores de tecnologia.

¹⁶³ O IDD é o “indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado”. Segundo informações do Inep (2019), “O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado”. Todavia, nas primeiras edições do ENADE a busca pelo valor agregado do curso era dada entre concluintes e ingressantes. Cf. <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd>>. Acesso em: 10 maio 2019.

E também do processo de elaboração deste instrumento de avaliação. Neste prisma, é necessário que o texto mencione alguns dados acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais. Um primeiro dado nos chama a atenção. Em página do MEC sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, consta sobre o curso de pedagogia, o seguinte fato: As Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso, só são efetivamente instituídas em 15 de maio de 2006, pela Resolução do CNE/CP n.º 1 (CNE, 2006), de 15 de maio de 2006. Antes deste documento temos dois Pareceres: Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (CNE, 2005), aprovado em 13 de dezembro de 2005 que institui o projeto preliminar das diretrizes então aprovadas em 2006; e, ainda, o Parecer CNE/CP n.º 3/2006 (CNE, 2006), aprovado em 21 de fevereiro de 2006, cuja função é a de reexaminar o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (CNE, 2005), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Nesta direção, é importante afirmar que o primeiro instrumento de avaliação, ou seja, a prova ENADE Pedagogia de 2005 foi confeccionada num contexto onde ainda não havia nenhum ato administrativo ou normativo, dado a partir de Resoluções, sobre a questão das Diretrizes Curriculares (DCNs) do curso de Pedagogia. Assim, o ENADE 2005 foi regulado pela Portaria do MEC n.º 2.205 (BRASIL, 2005) de 22 de junho de 2005, já que o primeiro parecer sobre as DCNs de Pedagogia só é aprovado em 13 de dezembro de 2005 e as especificações para a confecção do instrumento ENADE por área de conhecimento, segundo o art. 4º da referida Portaria, que fala sobre as competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem testadas nos estudantes deveriam ser definidos pelas Comissões Assessoras até o dia 5 de agosto de 2005. Desta forma, da Portaria MEC n.º 2.205 (BRASIL, 2005) de 22 de junho de 2005, que dispõe sobre os cursos que serão avaliados pelo ENADE, no ano de 2005, destaca-se o Artigo 2º ¹⁶⁴, em que o MEC comenta acerca do caráter amostral do exame de

¹⁶⁴ A seguir destacam-se alguns artigos da Portaria MEC n.º 2.205 de 22 de junho de 2005. Artigo 2º - “A prova do ENADE 2005 será aplicada no dia 6 de novembro de 2005, para uma amostra representativa, definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de todos os estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, durante o ano letivo de 2005, nas áreas relacionadas no art. 1º desta Portaria, independentemente da organização curricular adotada”. Para entendimento da Portaria, no parágrafo primeiro a portaria assim especifica os “estudantes do final do primeiro” ano do curso:

“§ 1º Serão considerados estudantes de final do primeiro ano do curso aqueles que, até o dia 1º de agosto de 2005, tiverem concluído entre 7% e 22% (inclusive) da carga horária mínima do currículo do curso da instituição de educação superior”. E o parágrafo segundo, onde lê-se:

“§ 2º Serão considerados estudantes do último ano do curso aqueles que, até o dia 1º de agosto de 2005, tiverem concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da instituição de educação superior ou aqueles que, independente do percentual de cumprimento da carga horária mínima do currículo do

2005, bem como afirma a avaliação de ingressantes e concluintes, determinando estas classificações. No artigo 4º fala acerca do sujeito responsável pela definição de competências, conhecimentos, saberes e habilidades que deverão ser avaliados pelo exame. Desta forma, enuncia que,

Art. 4º As Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e a Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral definirão as competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliados e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no ENADE 2005, até o dia 5 de agosto de 2005. (BRASIL, 2005, *online*).¹⁶⁵

Assume, assim, papel de destaque as Comissões Assessoras de Avaliação que terão a incumbência de determinar não só as competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliados nas provas, mas também todas as diretrizes necessárias para a sua elaboração.

Deve-se destacar ainda que o escopo e importância do ENADE como procedimento de avaliação pode ser apreendido pelo discurso do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) onde enuncia que:

O ENADE verificará 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 ligado à realidade brasileira e mundial e outras áreas do conhecimento (INEP, 2005b, *online*).¹⁶⁶

É atribuído ao ENADE, nesta medida, assim como instituído no discurso oficial, o poder de verificar o desempenho dos estudantes de graduação. Em termos de sintaxe discursiva, o discurso oficial, ao instituir a impessoalidade e a objetividade, a partir da desembreagem enunciativa, institui também, a partir da escolha do uso do futuro do presente, a possibilidade certa ou muito provável de que de fato o instrumento/procedimento ENADE tenha o poder de efetivamente realizar aquilo a que se propõe fazê-lo. Chama-nos, também, a atenção o uso da lexia “ajustamento”, que significando ‘adaptação, amoldamento, conformação, ajuste’ (FERREIRA, 1986, p. 72) requer que o estudante mais do que transforme aspectos ligados à

curso, tenham condições acadêmicas de conclusão do curso de graduação durante o ano letivo de 2005”. Disponível em: < https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-2205-2005_193471.html >. Acesso em : 5 fev 2020.

¹⁶⁵ Cf. <https://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado1893/>

¹⁶⁶ INEP; MEC. Manual Enade 2005. Disponível em:

< <http://download.inep.gov.br/download/enade/2005/manual.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2019, p. 5.

chamada ‘exigências decorrentes da evolução do conhecimento’, ajuste-se adequadamente às exigências atuais de ‘globalização’ do conhecimento.

4.2 SOBRE O INSTRUMENTO ENADE PEDAGOGIA 2005: DOS PERCURSOS TEMÁTICOS E FIGURATIVOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para situar melhor nosso leitor, alguns primeiros esclarecimentos devem ser realizados. Neste sentido, convém destacar que a prova ENADE de Pedagogia do ano de 2005 é composta de 44 questões, sendo estas questões divididas ou segmentadas em três partes essenciais: uma primeira parte correspondendo às questões relativas à formação geral; uma segunda parte, relativa ao componente específico; e uma terceira parte, relativa à percepção sobre a prova; sendo a primeira e a segunda seções subdivididas em duas: uma parte objetiva e uma parte discursiva. Na primeira segmentação encontramos dez (10) questões de formação geral, sendo três (3) dessas, discursivas e, sete (7) delas estruturadas na forma objetiva ou de múltipla escolha. No que se refere ao peso de cada parte da prova, ainda um adendo, a última seção – percepção sobre a prova – tem peso de 0% sobre o total. As outras duas partes têm peso de 100% cada. Na parte de formação geral, o componente de múltipla escolha equivale a 55% (questões de 1 a 7) do total desta parte da prova e o componente discursivo, corresponde a 45% (questões de 1 a 3) deste total.

Vê-se, assim, certo equilíbrio entre a dimensão objetiva e a dimensão discursiva desta parte da prova. No que tange à segunda seção da prova de 2005, o componente específico de múltipla escolha equivale a 60% (questões de 8 a 35) desta parte da prova, ou seja, a vinte e oito (28) questões, enquanto o componente específico discursivo corresponde a 40% (questões 4 e 5) do total desta parte, equivalendo a um número de duas (2) questões. E este será um primeiro fator que diferenciará a edição de 2005 da de 2008. Observe-se a figura abaixo do Enade Pedagogia de 2005.

Figura 2 – Capa Prova ENADE Pedagogia 2005

SINAES
ENADE - 2005
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

PEDAGOGIA

INSTRUÇÕES

01 - Você está recebendo o seguinte material:
a) este caderno com o enunciado das questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Números das Questões	Números das pp. neste caderno	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 7	2 a 5	55 %
Formação Geral/Discursivas	1 a 3	6 e 7	45 %
Componente Específico/Múltipla Escolha	8 a 35	8 a 17	60 %
Componente Específico/Discursivas	4 e 5	18	40 %
Percepção sobre a prova	36 a 44	19	—

b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. O desenvolvimento e as respostas das questões discursivas deverão ser feitos a caneta esferográfica de tinta preta e dispostos nos espaços especificados nas páginas do Caderno de Respostas.

02 - Verifique se este material está em ordem e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala.

03 - Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assina-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.

04 - No Cartão-Resposta, a marcação das letras correspondentes às respostas assinaladas por você para as questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão) deve ser feita cobrindo a letra e preenchendo todo o espaço compreendido pelo círculo que a envolve, de forma contínua e densa, a lápis preto nº2 ou a caneta esferográfica de tinta preta. A leitura ótica é sensível a marcas escuras, portanto, preencha os campos de marcação completamente, sem deixar claros.
Exemplo: (A) ● (B) ○ (C) ○ (D) ○

05 - Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - barra de reconhecimento para leitura ótica.

06 - Esta prova é individual. São vetados o uso de calculadora e qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

07 - As questões não estão apresentadas em ordem crescente de complexidade. Há questões de menor, média ou maior dificuldade, seja na parte inicial ou final da prova.

08 - Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 50 (noventa) minutos do início do Exame.

09 - Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO

Fundação
Cooperativa
Diretoria de Estatísticas e
Pesquisa do Ensino
Superior - DEAES
Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais
Técnicas - INEP
Ministério
da Educação

Fonte: INEP/MEC

Figura 3 – Parte superior capa da prova Enade Pedagogia 2005

SINAES
ENADE - 2005
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

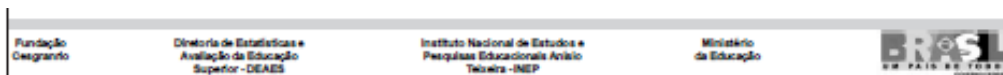
PEDAGOGIA

INSTRUÇÕES

01 - Você está recebendo o seguinte material:
a) este caderno com o enunciado das questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Números das Questões	Números das pp. neste caderno	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 7	2 a 5	55 %
Formação Geral/Discursivas	1 a 3	6 e 7	45 %
Componente Específico/Múltipla Escolha	8 a 35	8 a 17	60 %
Componente Específico/Discursivas	4 e 5	18	40 %
Percepção sobre a prova	36 a 44	19	—

Fonte: INEP/MEC

Figura 4 – Rodapé capa da prova ENADE Pedagogia 2005

Fonte: INEP/MEC

Na edição de 2008, há uma mudança dos pesos dos componentes, havendo uma priorização do componente de múltipla escolha, sobretudo no componente específico. No sentido de notarmos a diferença entre os dois instrumentos, já se pode aqui fazer menção à prova de 2008 (embora as análises tenham sido feitas separadamente) em que a distribuição dos pesos se dá da seguinte maneira: a. parte a (parte 1), formação geral/múltipla escolha, valor 60% do peso desta parte da prova (questões de 1 a 8); b. parte b (parte 1), formação geral/discursivas, valor 40% do peso desta parte da prova (questões 9 e 10); c. parte a (parte 2), componente específico/múltipla escolha, valor 85% do peso desta parte da prova (questões 11 a 37); d. parte b (parte 2), componente específico/discursivas, valor 15% (questões 38 a 40) do peso desta parte da prova; e. terceira parte, percepção sobre a prova, valor 0% (questões de 1 a 9).

Interessante notar que, tanto no componente de formação geral, quanto no componente específico, houve um aumento do valor (quantificável inclusive) e do peso, no cômputo geral da prova, de questões de múltipla escolha e uma diminuição do peso do componente discursivo. Na prova de 2008 o componente específico de múltipla escolha chama a atenção, já que passou de 60% em 2005 para o valor de 85% em 2008. Desta forma houve uma perda qualitativa e subjetiva, havendo a priorização de aspectos mais objetivos e quantificáveis, a partir do aumento da porcentagem no peso do componente objetivo em detrimento do discursivo.

Observe-se a imagem abaixo:

Figura 5 – Capa Prova ENADE Pedagogia 2008



SINAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior



ENADE
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

19

PROVA DE
PEDAGOGIA

Novembro 2008

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

01 - Você está recebendo o seguinte material:

a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Número das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 8	60%
Formação Geral/Discursivas	9 a 10	40%
Componente Específico/Múltipla Escolha	11 a 37	85 %
Componente Específico/Discursivas	38 a 40	15 %
Percepção sobre a prova	1 a 9	—

b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. As respostas às questões discursivas deverão ser escritas à caneta esferográfica de tinta preta nos espaços especificados no Caderno de Respostas.

02 -Verifique se este material está completo e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala. Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.

03 -Observe no Cartão-Resposta as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).

04 -Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - onde se encontra a barra de reconhecimento para leitura ótica.

05 -Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora e qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

06 -Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampeado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 90 (noventa) minutos do Início do Exame.

07 -Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

Instituto Nacional de Estudos e
Provas do Ensino Superior
Secretaria - INEP

Ministério
da Educação

Fonte: INEP/MEC

Figura 6 - Parte superior capa da prova Enade Pedagogia 2008

Partes	Números das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 8	80%
Formação Geral/Discursivas	9 e 10	40%
Componente Específico/Múltipla Escolha	11 a 37	85 %
Componente Específico/Discursivas	38 a 40	15 %
Percepção sobre a prova	1 a 9	—

Fonte: INEP/MEC

Figura 7 - Rodapé capa da prova ENADE Pedagogia 2008

Fonte: INEP/MEC

Esta análise vai se debruçar apenas sobre o componente específico de múltipla escolha, aquele que tem o maior peso proporcional da prova, tanto em 2005, quanto em 2008.

Tendo em mente, novamente, as questões que nos moveram, ou seja, compreender os sentidos construídos para o perfil de formação do(da) pedagogo(a) e do(da) professor(ra) dos anos iniciais da Educação Básica e as concepções docentes e de ensino-aprendizagem construídas e reiteradas nos documentos/objetos elencados para este estudo, neste momento, na direção de

buscar as respostas a estas problematizações, nos debruçaremos mais pormenorizadamente sobre o discurso ENADE Pedagogia.

Nesta medida, ao tentar compreender e construir certo *imaginário* do professor brasileiro, neste trabalho são examinados os procedimentos de construção do discurso do ENADE, tendo como foco a elaboração dos temas e das figuras semânticas do discurso que, segundo Barros (2011, p. 255), são aquelas “[...] que mais claramente expõem suas determinações ideológicas inconscientes”. Deve-se lembrar, ainda, o fato de que o “[...] exame da sintaxe e da semântica do discurso permite reconstruir e recuperar a instância da enunciação, sempre pressuposta” (BARROS, 1988, p. 72). São também abordadas questões relativas ao nível narrativo do discurso, sobretudo das relações que se estabelecem entre os sujeitos e objetos instituídos pelo discurso da prova.

Antes de mencionar algumas especificidades do instrumento de avaliação, ou melhor, apontarmos caminhos para a construção de sua significação, em geral e da apreensão, em particular, dos sentidos construídos para o perfil de formação do professor e do pedagogo (Licenciatura em Pedagogia) a partir do ENADE Pedagogia 2005, vale ressaltar alguns conceitos teóricos básicos do campo da semiótica discursiva francesa, ou Escola de Paris, que são importantes para a compreensão da análise proposta. Nesta direção, pois, é importante apontar para algumas considerações a respeito do discurso e da enunciação. Assim, segundo Barros (2005, p. 78), a teoria semiótica “[...] examina a enunciação enquanto instância pressuposta pelo discurso, em que deixa marcas ou pistas que permitem recuperá-la”.

Outro ponto importante a se destacar é o fato de que, para a semiótica, de acordo com Barros (2005, p. 78) “Chega-se ao sujeito pelo caminho do discurso, reconstrói-se a enunciação por meio da análise interna do texto: certos procedimentos do texto marcam, nos diferentes patamares do percurso gerativo, a relação entre o discurso e a enunciação pressuposta”; compreende-se, pois, como fundamental esta percepção. Desta maneira, a enunciação como instância pressuposta pelo discurso, ao deixar, neste mesmo discurso, marcas, constrói a possibilidade de, ao recuperarmos a enunciação a partir das marcas deixadas, podermos construir o sentido do discurso. Vale ainda outra questão: como se reconstrói a enunciação? Barros (2005, p. 78) nos indica que “Reconstrói-se a enunciação, por conseguinte, de duas

perspectivas distintas e complementares: de dentro para fora, a partir da análise interna das muitas pistas espalhadas no texto; de fora para dentro, por meio das relações contextuais – intertextuais do texto em exame”.

Neste quadro o conceito de enunciador/enunciatário é assim especificado por Greimas e Courtés (2011, p. 171)

A estrutura da enunciação, considerada como quadro implícito e logicamente pressuposto pela existência do enunciado, comporta duas instâncias: a do enunciador e a do enunciatário. Denominar-se-á **enunciador** o destinador implícito da enunciação (ou da “comunicação”), distinguindo-o assim do narrador – como o “eu”, por exemplo – que é um actante obtido pelo procedimento de debreagem, e instalado explicitamente no discurso. Paralelamente, o **enunciatário** corresponderá ao destinatário implícito da enunciação, diferenciando-se, portanto, do narratário (por exemplo: “o leitor compreenderá que...”), reconhecível como tal no interior do enunciado. Assim compreendido, o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser a “leitura” um ato de linguagem (um ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito. O termo “sujeito da enunciação”, empregado frequentemente como sinônimo de enunciador, cobre de fato as duas posições actanciais de enunciador e enunciatário.

No caso deste estudo, priorizar-se-á, nesta seção, a análise interna das muitas pistas deixadas no texto pelo sujeito da enunciação. Ou seja, para a reconstrução da enunciação faz-se necessário seguir dois sentidos diferentes, de dentro para fora e de fora para dentro. De dentro para fora, ou a partir da análise interna das pistas espalhadas no texto. Em relação ao ENADE Pedagogia quais serão essas pistas espalhadas no texto que nos dão a ver o sentido do texto reconstruído internamente? Ou também, quais são essas relações contextuais/intertextuais estabelecidas pelo texto em análise?

Desta maneira, pode-se fazer uma inferência quando pensamos nessa reconstrução da enunciação a partir do movimento de fora para dentro. Assim, se se pensa acerca das relações intertextuais do texto em exame, ou melhor, nessa organização de textos que dialogam com o texto ENADE e sem os quais não se conseguiria compreender o texto-objeto, encontrou-se uma grande variedade deles, como o projeto inicial de 2003 (CEA), a Lei do SINAES (BRASIL, 2004), as portarias e normativas que cercam a política, relatórios sínteses do exame, diretrizes curriculares de pedagogia, os outros exames de desempenho dos estudantes de pedagogia aplicados em anos anteriores, etc.; assim, se pensarmos nos textos do contexto

ENADE, poder-se-ia fazer menção aos textos citados acima. Todavia, se pensarmos no fato de que as políticas públicas de educação geralmente se espelham em outras políticas anteriores a ela, pode-se pensar que o contexto do texto ENADE também possui um leque mais abrangente, localizando-se aí documentos internacionais de avaliação, diretrizes internacionais de exames estandardizados de caráter global, como o PISA; textos ligados às políticas de avaliação implementadas pela Inglaterra e Estados Unidos a partir da década de 1980, já que tiveram influência nas diretrizes das políticas de avaliação adotadas no Brasil, dentre outros. Dentro desse entendimento, Dias Sobrinho (2003, p. 55) ao tratar do tema da avaliação do Ensino Superior afirma que,

Nossas reformas e nossos modelos de avaliação não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais. Os políticos têm grande facilidade em trazer para os âmbitos nacionais ou locais, com ou sem adaptação, experiências já vividas em outros países, com maior ou menor sucesso.

Compreendendo assim a amplitude do fenômeno e dos diversos discursos que constituem as políticas de avaliação e suas interconexões em termos mundiais, pode-se ainda mais uma vez fazer um retorno a Barros (2005, p. 78) e citar que “[...] são muitas as dificuldades de delimitação do contexto a ser considerado em cada análise textual, mas é possível resolvê-las, em grande parte, e definir, pelo exame da intertextualidade, a enunciação e o texto que ela produz”. Buscar-se-á, no entanto, nesta análise, colocar em foco questões relativas à sintaxe e à semântica discursivas; entretanto, mencionam-se também algumas questões relativas ao nível narrativo do percurso gerativo do sentido, como já mencionado.

Outra consideração importante reside no fato de que, para a semiótica discursiva, o sentido é construído a partir do plano de conteúdo do texto e pode ser vislumbrado a partir do percurso gerativo do sentido. Para sintetizarmos o conceito de percurso gerativo do sentido, convém destacar as palavras de Barros (2005, p. 13), quando a autora enuncia que o percurso gerativo segue uma direção que “[...] vai do mais simples ao mais complexo e concreto”. O percurso possui três etapas básicas, onde cada qual pode ser detalhada por uma gramática autônoma, embora, como diz a autora, o sentido propriamente dito do texto subordina-se na relação que se dá entre esses níveis. Ainda segundo Barros (2005, p. 13) a primeira etapa do percurso gerativo pode ser assim descrita: “[...] a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível

fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima”. O segundo nível do percurso é denominado de nível narrativo ou das estruturas narrativas, onde a narrativa é organizada sob o ponto de vista de um sujeito (BARROS, 2005). E, ainda, um terceiro nível, o do discurso ou das estruturas discursivas, onde “[...] a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2005, p. 13).

Para Fiorin (2000) o percurso gerativo de sentido pode ser compreendido como uma sucessão de patamares, onde cada qual pode receber uma descrição peculiar com uma metalinguagem própria, que demonstra “[...] como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2000, p. 17).

Além deste pressuposto básico da construção do sentido para a semiótica, convém fazer menção a um esquema de fundamental importância, proposto no quadro a seguir dos diferentes componentes e subcomponentes desse “percurso gerativo do sentido”, segundo Greimas & Courtés:

Quadro 5 – Esquema do percurso gerativo de sentido segundo Greimas & Courtés

	componente sintático		componente semântico
Estruturas semionarrativas	nível profundo	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
	nível de superfície	Sintaxe narrativa de superfície	Semântica narrativa
Estruturas discursivas	Sintaxe discursiva Discursivização (actorialização, temporalização, espacialização)		Semântica discursiva Tematização Figurativização

Fonte: Greimas & Courtés (2011, p. 235).

Nesta medida, as questões ligadas ao tema, à tematização, à figura e à figurativização mereceram destaque na análise realizada. Convém lembrar que o discurso é entendido na

semiótica discursiva como o local da assunção de valores. Barros (1988, p. 72) ao responder ao questionamento – por que se atribui especial atenção às estruturas discursivas – nos diz que “[...] por serem consideradas o lugar, por excelência, de desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores sobre os quais está assentado o texto”. Sendo assim, o desvelamento da enunciação e a manifestação dos valores são buscados especificamente no nível mais superficial do texto, o nível discursivo como entendido pela teoria semiótica. Para Barros (1988) é a análise discursiva que permite trazer à tona aspectos como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário e, ainda, a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

É fundamental ter em vista ainda, que, o que instaura efetivamente o discurso é o procedimento de desembreagem, que pode ser compreendido como a operação e os procedimentos por meio dos quais a enunciação projeta para fora de si os actantes do discurso-enunciado e suas coordenadas espaço-temporais. Desta maneira, “[...] com a desembreagem criam-se, ao mesmo tempo, o sujeito, o tempo e o espaço da enunciação e a representação actancial/actorial, espacial e temporal do enunciado. A enunciação explora, na desembreagem, as categorias da pessoa, do espaço e do tempo” (BARROS, 1988, p. 74). Também é fundamental ter em vista que o sujeito da enunciação está sempre pressuposto e implícito e nunca, manifestado no discurso-enunciado. Desta forma, “[...] a desembreagem actancial é, assim, a projeção de um *não-eu* do enunciado, distinto do eu da enunciação” (BARROS, 1988, p. 74).

Também é necessário lembrar que, para a semiótica, são três as perguntas básicas que guiam a análise do texto: *o que o texto diz, como o diz e para que o faz*. Para se chegar a esta percepção global do sentido do texto faz-se necessário examinar os procedimentos utilizados nele. Outra pergunta faz-se fundamental: para que se analisa um texto na semiótica? “[...] para construir-lhe os sentidos pelo exame acurado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou o enredo da sociedade e da história” (BARROS, 2005, p.78).

O conceito de discurso, sendo de extrema importância, na semiótica é definido em Barros (2005, p. 81) como “[...] o plano do conteúdo do texto, que resulta da conversão, pelo sujeito da enunciação, das estruturas sêmio-narrativas em estruturas discursivas”. Dentro desta

perspectiva, o enunciador é entendido como um “[...] desdobramento do sujeito da enunciação” [e assume os] “papéis de destinador do discurso”. (BARROS, 2005, p. 81). Ainda é necessário ter-se em mente que o destinador “[...] é o actante narrativo que determina os valores em jogo e que dota o destinatário-sujeito da competência modal necessária ao fazer (destinador-manipulador) e o sanciona, recompensando ou punindo-o pelas ações realizadas (destinador-julgador)” (BARROS, 2005, p. 81).

Para nos explicitar ainda mais o conceito de *destinador*, fomos também a Bertrand (2003, p. 417) que assim define este termo:

Actante que define a ordem dos valores em jogo dentro de uma narrativa. Figura de autoridade, ele está na fonte do contrato (ele atribui ao sujeito uma missão), e da sanção, garantindo o enquadramento axiológico da narrativa. Sob o ponto de vista modal, o destinador é definido pela factividade (ele faz crer, faz querer, faz saber, faz fazer)”. (BERTRAND, 2003, p. 417.)

Como nesta seção se tomará com mais ênfase os conceitos da semiótica encontrados ao nível da semântica discursiva, julgou-se necessário esclarecer ainda que a semântica discursiva a partir de Greimas (apud BARROS, 2002, p. 113) e colaboradores se propõe a descrever e explicar “[...] a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo”. E, ainda, destacar o papel do sujeito da enunciação, sobre o qual Barros (2002, p. 113) assim se coloca, “A disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso”.

Para Greimas e Courtés (2011, p. 496) o percurso temático, dentro da perspectiva da semântica discursiva, “[...] é a manifestação isotópica, mas disseminada de um tema, redutível a um papel temático”. Desta maneira, o papel temático é compreendido como “[...] a representação, sob forma actancial, de um tema ou de um percurso temático (o percurso “pescar”, por exemplo, pode ser condensado ou resumido pelo papel “pescador”)” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 496).

Também no campo da semântica discursiva, convém destacar a questão da construção dos valores, vejamos ainda como Barros (2002, p. 115) constrói a relação entre a questão dos valores e a construção do discurso,

Os valores disseminam-se, sob a forma de temas, em percursos temáticos e recebem investimento figurativo, no nível discursivo. O tratamento dos temas é garantia de *manutenção* semântica, na passagem do narrativo ao discursivo, cabendo à figurativização o *acréscimo* de sentido previsto na conversão. As estruturas discursivas são, ao mesmo tempo, mais específicas e mais complexas e ‘enriquecidas’ que as estruturas narrativas e fundamentais.

Ou mesmo o conceito de tematização assim como trazido em Barros (2002, p. 115): “Tematização é a formulação abstrata dos valores, na instância discursiva, e sua disseminação em percursos. É possível, a partir de um mesmo valor, obter-se mais de um percurso temático”.

Pode-se fazer menção também a Bertrand (2003, p. 431) quando diz acerca do conceito de tematização, “[...] operação que consiste em reconhecer, a partir de uma ou de várias isotopias figurativas, uma isotopia mais abstrata, subjacente aos conteúdos figurativos cuja significação global ela condensa, orientando-a e integrando-lhes valores”.

Por fim, cabe ainda uma explicação sobre a questão da figuratividade.

A figuratividade não pode ser assimilada à “representação” mimética, que é somente uma de suas realizações possíveis. A figurativização do discurso é, mais exatamente, um processo gradual sustentado de um lado pela iconização, que garante a semelhança com as figuras do mundo sensível e, de outro, pela abstração, que delas se afasta. Essa concepção permite explicitar, de passagem, as categorizações culturais da figuratividade. Estas associam e combinam, de maneira variável e específica, os dois polos do icônico e do abstrato: estilização, alegorização, parabolização, simbolização (BERTRAND, 2003, p. 231).

Neste quadro, a semântica estrutural compreende os diferentes percursos semânticos como que possuidores de certa gradação ou “densidade sêmica” mais ou menos elevada. Bertrand (2003, p. 231) esclarece ainda que:

“[...] quanto mais elevada ela for [a densidade sêmica], menos o termo afetado por ela admitirá compatibilidades com outros termos e mais o discurso tenderá para a iconicidade; quanto menor a densidade sêmica, mais combinações serão aceitas pelo termo afetado e maior será a tendência à abstração. A tematização consiste, assim, numa redução do figurativo. [...]”(BERTRAND, 2003, p. 231)

Após essa incursão teórica e a título de adentrar-se nos documentos de estudo, pode-se construir o seguinte quadro.

Quadro 6 – Distribuição percentual das questões EP 2005

ENADE Pedagogia 2005			
Categorias		Foco temático	%
1 Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	Q8	Filosofia da Educação Relação mestre e aluno	35,7
	Q9	História da Educação Formação docente	
	Q10	Sociologia da Educação (anulada)	
	Q11	História da Educação	
	Q14	Filosofia da educação Teoria pedagógica crítica	
	Q16	Filosofia da educação diferentes modelos de escola	
	Q20	Psicologia da educação Comportamento infantil	
	Q21	Psicologia da educação aprendizagem	
	Q22	Psicologia da educação educação infantil	
	Q34	Filosofia da educação (objetivo da educação)	
2 Conhecimentos relativos à formação profissional docente¹⁶⁷			35,7
	Q23	‘constituição do ser professor’ ‘especificidades do trabalho docente’	
	Q28	‘representação da escola’	
	Q35	Da relação professor- conhecimento (anulada)	
2.1 conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino			
2.2 conhecimentos relativos à educação infantil (EI)			
2.2.1 áreas disciplinares/linguagens na EI			
2.2.2 outros conhecimentos da EI			
2.3 conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental (EF)			
2.3.1 áreas disciplinares no EF	Q24	Educação Matemática	
	Q25	Alfabetização letramento literatura infantil	
	Q26	Ciências Naturais perspectiva interdisciplinar	
	Q27	Geografia objetivos para o EF	
2.3.2 outros conhecimentos do EF			
2.4 conhecimentos relativos à EI e EF			
2.5 conhecimentos relativos à didática	Q17	Prática docente e relação com as	

¹⁶⁷ Entende-se aqui a formação profissional específica, a incluem-se os conhecimentos referentes à Didática, metodologias específicas e práticas de ensino, conteúdos do currículo do ensino fundamental e da educação infantil e, ainda, das tecnologias da educação e correlatas.

		NTICs	
	Q18	Avaliação da aprendizagem (o erro e sua correção)	
	Q32	Didática (EF 2º segmento)	
2.6 organização do trabalho pedagógico (docente)			
3 Conhecimentos relativos à Gestão Educacional			
3.1 relativos à escola	Q15	Construção do PPP	
	Q30	Gestão escolar (para qualidade do ensino)	
	Q31	Currículo (Implementação e avaliação) Currículo em rede Currículo de vida cotidiana	14,2
3.2 relativos aos espaços não-escolares	Q33	Gestão em ONGs; gestão participativa	
3 Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais¹⁶⁸	Q12	Organização e funcionamento da escola / legislação educacional	
	Q13	Teorias e Práticas do currículo Diretrizes curriculares	7,1
4 Conhecimentos relativos a pesquisa (concepções e métodos)	Q19	Pesquisa (fases/problematização)	3,5
5 Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	Q29	EJA	3,5
6 Conhecimentos integradores (interdisciplinares ou transdisciplinares)			
7 Outros conhecimentos			
8 Conhecimentos relativos à educação em espaço não-escolares			

Fonte: ENADE Pedagogia (INEP, 2005d).

Nota: Autoria própria, baseado nas categorias de Pimenta (et. al., 2017) e em Libâneo (2010).

Do quadro acima, alguns aspectos interessantes para a compreensão dos sentidos construídos para o perfil de formação docente podem ser destacados. O leitor já deve ter percebido que há dois grandes blocos centrais de conteúdos e áreas prioritários, a citar: o bloco 1, dos *conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação*, ocupando aproximadamente 36% (35,7%) do total de conteúdos da prova e o bloco 2, dos *conhecimentos relativos à formação profissional docente*, ocupando também 35,7% do total da prova. Vê-se assim que

¹⁶⁸ Para Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010) na categoria “*Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*”, incluir-se-ia os seguintes tópicos: políticas públicas em educação; estrutura e funcionamento do ensino; organização do trabalho pedagógico; gestão escolar; legislação do ensino; currículo; avaliação educacional e correlata. No entanto, consideramos que para o subitem organização do trabalho pedagógico podemos ter duas dimensões diferenciadas, a dimensão mais voltada às questões da gestão externa à sala de aula, e a dimensão relativa às questões mais especificamente docentes, da prática pedagógica cotidiana; portanto, consideramos pertinente essa diferenciação que pode ser apreciada no tópico 2.6 do quadro proposto. No nosso caso, consideramos ser pertinente também a *separação da temática da gestão educacional*, sobretudo pelo fato de que as questões relativas a esse tema se deram, na maior parte das vezes, dentro do ambiente escolar e faz-se pouca menção à gestão educativa em espaços não-escolares.

as duas partes juntas, perfazem praticamente 71% dos conteúdos totais escolhidos pelo enunciador (enunciadores) para constar no corpo da prova. Se estabelecermos uma relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (que embora não tivesse sido promulgada oficialmente já vinha sendo discutida no Conselho Nacional de Educação desde 2003),¹⁶⁹ pode-se notar uma ênfase quase total da prova no que se refere àquilo que nas DCNs (CNE, 2006) corresponderia ao *núcleo de estudos básicos* (constante no tópico relativo à estrutura dos cursos de Pedagogia), especialmente àquilo que corresponde ao texto das letras a (aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;)¹⁷⁰ e a letra i (decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física).¹⁷¹ Pode-se afirmar, assim, que o foco do Enade Pedagogia 2005 se deu, em maior grau, no campo daquilo que é considerado *os fundamentos da educação*. Nesta direção, percebeu-se maior ênfase nas áreas de Filosofia, com quatro (4) questões (Q8, Q14, Q16, Q34) e da Psicologia, com três (3) questões (Q20, Q21, Q22). A História da Educação ocupou duas (2) questões (Q9, Q11) e a Sociologia, apenas uma (1) (Q10) que foi anulada (sem justificativa).

Nos chamados conhecimentos relativos à formação profissional docente a ênfase recaiu sobre as áreas disciplinares de Matemática (Q24), Alfabetização/letramento (Q25), Ciências Naturais/perspectiva interdisciplinar (Q26) e Geografia (Q27). Os conhecimentos relativos à Gestão Educacional ocupam o terceiro lugar em termos numéricos, no entanto num patamar inferior aos dois primeiros blocos, com aproximadamente 14,2% do total das questões. Interessante notar que, neste caso, pôde-se vislumbrar dois blocos, conhecimentos relativos à gestão do espaço escolar e do não-escolar. A prova priorizou a gestão do espaço escolar; no entanto, não olvidou o espaço não-escolar, que também se fez presente através do ator

¹⁶⁹ Desde 2003, O Conselho Nacional de Educação, vem realizando estudos no sentido de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Foi nesse ano que esse mesmo Conselho designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

¹⁷⁰ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

¹⁷¹ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

figurativo da organização não-governamental (ONG – Q33) e da gestão participativa (Q33). Os conteúdos prioritários estavam relacionados à construção do projeto político pedagógico (PPP), ao trabalho de coordenadores pedagógicos e à implementação de diretrizes curriculares na escola que visassem a um currículo para a formação da identidade cultural.

A prova de 2005 contou ainda com duas (2) questões de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais (7,1%) (Q12, Q13), uma (1) questão relativa à modalidade de ensino EJA (3,5%) (Q29) e, ainda, uma questão bastante peculiar relativa à pesquisa em educação (3,5%) (concepções e métodos), mais especialmente sobre as fases da pesquisa (Q19) (temática que não aparece na prova de 2008). Desta maneira, pode-se inferir que o foco principal da prova de 2005 deu-se naquilo que é considerado o conhecimento básico da profissão: um, relativo aos fundamentos da educação e sua interface necessária com outras áreas do saber e outro, relativo às didáticas especiais, como a linguagem e a matemática. Um de caráter mais genérico e outro, de caráter mais específico.

Voltando à questão do objetivo desta pesquisa, a rememorar, a busca pela compreensão da imagem do professor construída discursivamente na prova ENADE Pedagogia de 2005 (e 2008, que será vista separadamente), encontram-se, dentre as 28 questões do componente específico objetivo, 15 questões que fazem menção direta ao lexema professor e algumas de suas variantes – professora, mestre, etc – (ou seja, metade do montante geral das questões objetivas do componente específico). Importante notar, no entanto, que esta figura do professor vem construída a partir dos seguintes atores figurativos inscritos no discurso: o mestre (Q8), o educador (Q9), o professor público (Q16), o professor de biologia (Q17), a professora (Q18, Q21, Q22, Q25), o professor-pesquisador (Q23), um professor (Q27, Q35), o professor de português (Q29), os docentes (Q29), professores (Q30), corpo docente (Q31), o professor de matemática (Q32), nossos professores (Q35).

Num primeiro olhar, pode-se perceber a predominância numérica de questões que trazem e reforçam o lugar do feminino na docência de crianças.

Desta forma, quando se tem em vista o espectro lexemático da palavra professor, é possível a construção do seguinte quadro de temas e figuras - feitos a partir de questões selecionadas da parte objetiva do componente específico do ENADE Pedagogia 2005 (INEP, 2005d).

Um importante adendo deve ser feito. No decorrer da pesquisa, surgiram outras importantes categorias e dimensões de análise que nasceram de sua forte presença numérica na textualidade da prova. Desta forma, temos ainda dois grandes temas em destaque: a escola (ou a concepção de escola/s) e o tema da gestão. Que serão também, em parte, analisados em tópico posterior à discussão dos sentidos construídos para o perfil de formação docente e que, de certa maneira, complementam os sentidos construídos para o perfil de formação do professor. Abaixo o quadro geral de temas e figuras, conforme havíamos mencionado no parágrafo anterior.

Quadro 8 - Quadro temático e figurativo da Prova ENADE Pedagogia 2005

Questão	Temas	Atores figurativos
Q8	- o tema da relação entre mestre e aluno; - o tema do livro como dispositivo pedagógico; - o tema do livro como 'laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno'; - o tema do livro como aquele que possibilita 'definir' o 'embrutecimento explicador'; - o tema da emancipação e do embrutecimento explicador e suas relações com o ato pedagógico.	Mestre aluno livro
Q9	- o tema da formação docente; - o tema da formação do professor primário em nível universitário no Brasil; - o tema do perfil e carreira do educador; - o tema da educação definida como 'arte prática e instrumento de análise das Ciências Sociais'.	Anísio Teixeira Escola de educação da Universidade do Distrito Federal
Q16	- o tema da entrada das crianças na escola; - o tema da caracterização de dois modelos de escola e de professores; - o tema das mudanças ocorridas no pensamento pedagógico; - o tema das novas dimensões do ato pedagógico são: ▪ valorização da criança (seu saber, sua lógica) ▪ existência de afeto entre professor e aluno ▪ necessidade de um professor reflexivo ▪ a valorização da dimensão dialógica do processo e-a; ▪ ênfase nas relações igualitárias ▪ preocupação com a 'formação humana'	escola pais professor público (austero e cabeludo) braços a criança/aluno
Q17	- o tema da prática docente e sua relação com as NTIC; - o tema das novas tecnologias da informação e da comunicação e sua relação com o conhecimento escolar; - o tema do livro didático como portador de um saber ultrapassado; - o tema da internet ('o site de uma universidade') como portadora	Professor (Biologia) Nível – ensino médio 'um aluno' 'o aluno'

	de um saber atualizado; - o tema da relação entre produção de conhecimento confiável e atualizado e a produção de saberes universitários; - o tema da valorização do conhecimento produzido pelo aluno.	Livro didático Site/internet aula
Q18	- o tema da existência de diferentes abordagens pedagógicas sobre a questão do erro e sua correção; - o tema das relações entre erro e avaliação; - o tema da ‘concepção mediadora de avaliação’.	‘a professora’ ‘o aluno’ (Texto sincrético)
Q21	- o tema da concepção de aprendizagem; - o tema da aprendizagem como um ‘processo social’.	‘Duas crianças’ ‘A professora’ ‘os alunos’
Q22	- o tema do sentimento como construção social; - o tema da ‘vivência’ de ‘sensações’ pela criança.	‘a professora de educação infantil’ ‘uma das crianças’ ‘casinha de bonecas’ ‘copo d’água’
Q23	- o tema da constituição do ‘ser professor’; - o tema do significado do ‘ser professor’; - o tema da formação do professor; - o tema da constituição do professor pesquisador.	‘professor-pesquisador’
Q25	- o tema da literatura como possibilitadora de alargamento cognitivo do leitor iniciante; - o tema da alfabetização; - o tema das possibilidades cognitivas da literatura infantil (das atividades de leitura e escrita).	‘a professora Maria Amélia’ ‘grupo de alfabetização’
Q27	- o tema do meio ambiente como tema transversal; - o tema do conhecimento da geografia; - o tema dos objetivos do EF para o ensino da Geografia;	‘um professor’ ‘mundo atual’ ‘paisagens, lugares, territórios’
Q29	- o tema da evasão escolar; - o tema do abandono da escola; - o tema do trabalho precoce; - o tema da dificuldade de leitura da população não compreende o que lê, ou sente dificuldades de fazê-lo; - o tema da função do pedagogo escolar (como preparação do docente); - o tema do trabalho com situações de ensino com foco na aprendizagem efetiva dos alunos.	‘um trabalhador de 42 anos’ ‘uma escola’, ‘desta escola’ ‘sua casa’ ‘o pedagogo’ ‘os docentes’ ‘o professor de Português’ ‘dos alunos’
Q30	- o tema da realização de diagnóstico escolar pelo coordenador pedagógico; - o tema da ‘gestão comprometida com a qualidade de ensino, a inclusão social e o sucesso escolar de seus alunos’.	‘dois coordenadores pedagógicos’ ‘escola pública’ ‘professores’ ‘alunos’ ‘pais’ ‘funcionários’ ‘outras escolas’
Q31	- o tema do currículo (concepção); - o tema do currículo como ‘conhecimentos em rede’; - o tema da necessidade de proximidade com a vida cotidiana; - todas as atividades são aprendidas; - o currículo – entre o formal e o real.	‘escola Novos Horizontes’ ‘diretor’ ‘corpo docente’
Q32	- o planejamento de atividades pelo professor de Matemática com vistas à promoção da aprendizagem de conceitos; - a existência de diferenças individuais entre os alunos (aprendizagem, interesse e ritmo);	‘uma classe de alunos’ ‘o professor de Matemática’ ‘esse docente’

	- o trabalho pedagógico de Mat. com duplas e trios; - o trabalho pedagógico a partir da 'resolução de situações-problema para aplicação de conceitos'; - a atividade de 'levantamento do conhecimento prévio dos alunos'.	
Q35	- O tema da discussão acerca do conceito de ciência e de verdade; - O tema da relação do professor com o conhecimento.	'nossos professores' 'um professor'

Fonte: produção da autora, baseada nas questões do ENADE Pedagogia (INEP, 2005d), selecionadas a partir da presença do lexema professor e variantes.

A seguir, algumas das análises realizadas. A primeira questão analisada utilizou como recurso a citação direta em sua composição, delegando outras vozes internas no discurso pedagógico; fato esse que permite situar melhor o paradigma pedagógico, os ideais educativos presentes nas propostas pedagógicas da prova e mesmo o próprio perfil de formação nacional almejado pelas instâncias oficiais. Nesta medida, a busca pela compreensão da imagem do professor construída discursivamente na prova ENADE Pedagogia de 2005 (INEP, 2005d) aponta claramente para dois modelos de escola e de professor, que se poderá perceber a seguir. Observe-se a análise da primeira questão da amostra. Far-se-á uma pequena menção às outras questões *a posteriori*.

Inscrita no campo da filosofia da educação a primeira questão da prova que traz o tema da docência é a questão 8, citada em seguida (fig. 2).

Figura 8 – Q8 EP 2005

8

Entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. [...] Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

(RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 31-32)

A partir desse texto, pode-se concluir que

(A) a explicação está a serviço da emancipação.

(B) o mestre emancipa os alunos.

(C) os alunos se emancipam coletivamente.

(D) a escola é um espaço de manifestação plena da vontade.

(E) uma inteligência emancipada só obedece a si própria.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia, Componente Específico Objetivo (INEP, 2005, p. 8).

Pode-se averiguar claramente que, em termos dos procedimentos empregados pelo sujeito da enunciação, o uso de um determinado tipo de unidade discursiva que prioriza os enunciados com *ele* (uma grande tendência desse tipo de texto e que poderá ser observado em toda a construção discursiva da prova e nas escolhas feitas pelo sujeito da enunciação) é o primeiro aspecto da sintaxe discursiva que nos chama a atenção. Assim, a terceira pessoa inscrita no discurso e que dá o tom da primeira grande marca inscrita no texto está relacionada à pessoa do mestre e do aluno, com o dispositivo livro, com o ‘embrutecimento explicador’ e com a ‘emancipação’, tornados também sujeitos do discurso. Desta forma, pode-se falar de processos repetidos de desembreagem enunciativa (BARROS, 1988) e da presença do *enunciado* como principal tipo de unidade discursiva utilizada no discurso das provas ENADE (tanto de 2005, quanto de 2008) como se poderá notar nas análises posteriormente empreendidas.

Deste modo, se compreendermos, assim como a semiótica propõe que a subjetividade e a objetividade sejam, sobretudo, “[...] efeitos criados pelas diferentes relações que os tipos de enunciado mantêm com a enunciação” (BARROS, 1988, p. 75),¹⁷² pode-se perceber que o discurso ENADE opta pelo uso de procedimentos discursivos que reforçam o efeito de objetividade do discurso (este fato pode ser observado na maior parte do discurso do exame, tanto de 2005, quanto de 2008), já que como se pôde observar de início na questão 8, a utilização da terceira pessoa é uma marca importante encontrada no texto. Para compreender melhor esses mecanismos podemos nos remeter a Pietroforte (2008, p. 37),

Em termos de sintaxe discursiva, quando se usa a terceira pessoa no lugar da primeira, simula-se a enunciação em terceira pessoa, em que tanto o enunciador quanto o enunciatário não são explicitados no enunciado. Essa estratégia de persuasão de discurso garante o efeito de sentido de objetividade; aparentemente, pelo ocultamento dos sujeitos da enunciação, o que é dito ganha estatuto de impessoalidade.

Além disso, Pietroforte (2008, p. 37) ainda nos lembra que o “parecer impessoal” sugere que “[...] há apagamento dos traços que indicam o enunciador e o enunciatário, fortalecendo ainda mais o efeito de objetividade do discurso”.

¹⁷² Explica Barros (1988, p. 74) que: “Fala-se, para os enunciados com *eu*, em desembreagem enunciativa, para os enunciados com *ele*, em desembreagem enunciativa e, dessas diferentes desembreagens, surgem, respectivamente, a enunciação-enunciada e o enunciado propriamente dito, os dois grandes tipo de unidades discursivas”.

Como atores discursivos surgem o mestre e o aluno. Desta maneira, tendo como atores o mestre e o aluno, também escolhidos pelo enunciador como sujeitos do enunciado, são verificadas relações entre estes atores. As relações existentes entre mestre e aluno são assim descritas: há entre estes sujeitos, não só uma relação de vontade a vontade, mas há também uma relação de dominação do mestre, que origina ainda outra relação, “[...]uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno” (Q8 (INEP, 2005d, p. 8)). Há, assim, no ato pedagógico, uma preponderância da figura do mestre em detrimento da figura do aluno. Uma primeira pista aqui da marca da pedagogia tradicional, a preponderância daquele que ensina. Daí que o mestre e seu fazer pedagógico prescindem da inteligência do aluno.

O enunciador opta pelo recurso à citação direta de Jacques Rancière, da conhecida obra, *O mestre ignorante*, na qual a temática da relação entre mestre e aluno é abordada. É bastante significativo o fato da primeira questão dessa seção da prova trazer uma citação direta do referido autor. Neste texto, Rancière (2002, p. 9), ao narrar a história de Joseph Jacotot, “[...] um extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX”, realiza uma profunda crítica à escola e à pedagogia tradicional, bem como à identidade docente que caracteriza este tipo de fazer pedagógico. Jacotot, cuja identidade nos é dada pela insígnia de ser um revolucionário na França de 1789, é descrito na obra de Rancière como sendo uma voz solitária,

[...] que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, [...] (RANCIÈRE, 2002, p. 9).

No contexto da França de 1830, onde se situa a história de Jacotot e de onde o trecho da prova é retirado, vemos assim descrita a instituição pedagógica,

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores (RANCIÈRE, 2002, p. 10).

No contexto desenhado por Rancière (2002), o mestre era tido como um paradigma filosófico e o agente prático da possibilidade da entrada do povo na ordem governamental moderna. A

partir destes pressupostos, toda uma crítica ao ato explicador e à explicação é tecida pelo autor.

Pode-se notar também que há certa contraposição entre a inteligência do aluno, desqualificada ou possuindo um valor disfórico¹⁷³ em relação ao sujeito mestre; e a existência de uma inteligência do livro – definida como a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Assim, o objeto mágico (GREIMAS, 2014) que, na sintaxe narrativa, também se transforma em sujeito e que possibilita um /poder-fazer/ é mesmo o livro didático. Deste modo, o livro, ou a inteligência do livro, encontra-se modalizado por um /poder fazer/ que pode ser percebido pela forma verbal inscrita no enunciado – ‘permite destrinchar’ ‘as categorias misturadas do ato pedagógico’ (Q8 (INEP, 2005d)) e é o único objeto/sujeito que possibilita um laço ‘igualitário’ entre mestre e aluno.

Além disto, este mesmo dispositivo permite também a possibilidade de ‘definir’ ‘exatamente o embrutecimento explicador’ (Q8 (INEP, 2005d)). A utilização do termo ‘embrutecimento explicador’ pode indicar uma pista que reforça a presença dos pressupostos da pedagogia tradicional na narrativa e da crítica a essa pedagogia. Nesta direção, o embrutecimento pode ser entendido como ‘[...] ação ou efeito de embrutecer ou embrutecer-se; tornar bruto.’¹⁷⁴ Assim, a explicação ou o ato de explicar encontra-se ligado àquilo que é ríspido no trato, rude, estúpido, grosso, ignorante, brusco, intratável, insensível, incivilizado, desagradável. Explicador, sendo compreendido como o que explica, remete ao ato pedagógico de explicar, cuja ação se dá na relação mestre-aluno. Em termos filosóficos, pode-se inferir que há uma forma de saber transmitida para o aluno através da explicação; no entanto, essa forma de saber causa um efeito de embrutecimento naqueles que fazem parte da relação pedagógica; desta maneira, a guiar-se pelo embrutecimento explicador, a relação fundada entre mestre e aluno se torna dura, rija, enrijecida e embrutecida.

Por fim, o trecho destacado de Rancière (2002) pelo enunciador, que inaugura o início desta seção da prova, acaba por definir o que está inscrito como a categoria de *embrutecimento*

¹⁷³ A ‘disforia’ na semiótica discursiva deve ser assim compreendida: “Termo negativo da categoria tímica, que permite valorizar os universos semânticos e transformá-los em axiologias. O termo positivo dessa categoria é a euforia (e seu termo neutro é a aforia)” (BERTRAND, 2003, p. 418).

¹⁷⁴ Cf. em <<https://www.dicio.com.br/embrutecimento/>>. Acesso em: 11 set. 2019.

explicador. E assim designa que: Há embrutecimento explicador quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência (Q8 (INEP, 2005d)). O texto nos diz que a condição para que haja um embrutecimento explicador requer, sobretudo, um ato de subordinação. Assim, novamente, a ação de subordinar-se a outrem é construída discursivamente; a ação de subordinação deve ser entendida aqui em oposição à emancipação, cujo sentido dado no texto é assim especificado: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça à outra vontade” (Q8 (INEP, 2005d)). Ou seja, para que não haja um “embrutecimento explicador” é preciso que uma inteligência não seja subordinada a outra inteligência; ou melhor, que esta inteligência tenha liberdade de pensar por si mesma, de emancipar-se. A emancipação do sujeito aqui pode ser compreendida como primazia, liberdade, direção, comando, insubmissão ao pensamento de Outrem. Vê-se aqui que a liberdade do sujeito está ligada ao campo cognitivo mais especificamente.

Conforme a questão, pois, se uma ‘inteligência emancipada’ - só obedece a si mesma -, o mesmo não ocorre no caso da ‘vontade’. A vontade – ‘ainda que’ obedeça a uma outra vontade - e, mesmo assim, a inteligência relativa a esta vontade pode emancipar-se. Infere-se aqui que, se no campo cognitivo da inteligência é-nos dada a possível leitura da emancipação como ato de não obediência, a conjunção subordinativa adverbial concessiva *ainda que*, que “[...] exprime um fato que poderia impedir o fato da oração principal, mas não o impede” (AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO, 2003, p. 473) – cria como efeito de sentido o fenômeno de que mesmo que a vontade seja subordinada a outra vontade, é possível – cognitivamente, uma inteligência emancipar-se. Todavia, o que parece ser uma simples oposição entre inteligência e vontade pode, discursivamente, simplificar as relações e os significados de vontade e de inteligência.

Desta maneira, ao se fazer uma incursão no campo da filosofia, nota-se a diversidade de acepção do termo *Vontade*; todavia, este termo, no desenvolvimento da história da filosofia, tem mantido com certa hegemonia a acepção de vontade ligada a um sentido de apetite racional. Assim é que Abbagnano (2007) traz, a princípio, dois significados fundamentais para o termo vontade: o primeiro, ligado a um “[...] princípio racional da ação” [e o segundo] “como princípio da ação em geral” (ABBAGNANO, 2007, p. 1007). No entanto, o autor

citado aponta que, atualmente, nem a psicologia e nem a filosofia interpretam desta forma a conduta do ser humano. Segundo Abbagnano (2007), o termo vontade para a filosofia clássica, trazido por Platão, pode ser compreendido como “[...] apetite racional ou compatível com a razão, distinto do apetite sensível, que é o desejo” (ABBAGNANO, 2007, p. 1007). Para Aristóteles, segundo Abbagnano (2007), a vontade também se ligaria a uma apetição racional. Abbagnano (2007) afirma, pois, que o termo vontade, na acepção de apetite racional, vigorou durante toda a Idade Média e mesmo dentro das concepções liberais do conceito de vontade. Fazendo uma incursão em Spinoza, Wolff, Kant, Eichte, Hegel e Croce, Abbagnano (2007, p. 1008) acaba por afirmar que “Na noção de vontade como apetite racional também pode ser integrada a tendência da psicologia moderna a fazer distinção entre vontade e impulso e a considerar a vontade condicionada por uma manipulação de símbolos”. Ou seja, o substrato básico para o entendimento da vontade, continua a ser o apetite racional, ampliado pela noção da diferenciação vontade/impulso, sendo esta aberta à manipulação de símbolos. Ou seja, a vontade pode ser manipulável pela utilização de símbolos.

Por fim, assim encontra-se a assertiva – “A partir desse texto, pode-se concluir que (função conclusiva)” “(E) uma inteligência emancipada só obedece a si própria” (Q8 (INEP, 2005d)). Elege-se, assim, a categoria de *inteligência emancipada* como o sujeito que só obedece a si mesmo; desta maneira, prioriza-se o cognitivo, o sujeito cognitivo, destacando-o através do termo inteligência, utilizado na resposta correta. Ao comunicar ao leitor que “uma inteligência emancipada só obedece a si própria”, encontramos o sujeito da *inteligência emancipada* com uma dimensão grande de autonomia. A ideia de obedecer só a si mesma [a inteligência] impera neste trecho, destacando que seria possível ser totalmente autônomo em relação ao que lhe é externo. O tema da liberdade individual de uma inteligência emancipada é inscrito no texto. O tema da liberdade individual é sancionado positivamente, assim como de uma consciência autônoma. A relação descrita entre o mestre e o aluno, nesse caso, recebe uma sanção negativa do destinador.

Na questão oito (8), pois, acima especificada, pode-se ir, no nível de conteúdo do discurso, ao nível fundamental, a partir da inscrição dos seguintes valores: subordinação *versus* emancipação. Verifica-se, ainda, que através das desembreagens temporais, onde com o emprego dos tempos verbais do presente do indicativo (‘se estabelece’, ‘é’, ‘obedece’), do

pretérito imperfeito (‘era’, ‘permitia’) e do futuro do presente (‘chamar-se-á’), reforçam-se os efeitos de sentido da existência de um hábito passado, no caso do pretérito imperfeito; hábito passado que poderá vir a ser transformado na medida em que o futuro do presente traz um efeito de sentido de acontecimentos certos ou prováveis, posteriores ao momento em que se fala. Assim, a partir de um jogo entre presente, passado e futuro a questão traça um possível vir-a-ser, uma transformação que possui grande probabilidade de ocorrer no futuro, ou seja, a de uma inteligência obediente e submissa tornar-se uma inteligência autônoma, que só obedece a si própria e que consegue se libertar do jugo da relação de dominação mestre-aluno.

Na questão de número nove (9) (Q9, (INEP, 2005d)) da prova ENADE Pedagogia de 2005 aparecem como temas centrais os seguintes tópicos: a formação docente, a formação do professor primário em nível universitário no Brasil, o perfil e a carreira do educador, a educação definida como ‘arte prática e instrumento de análise das Ciências Sociais’. Como ator discursivo principal surge a figura de Anísio Teixeira e sua ligação com a primeira iniciativa de formar o professor primário em nível universitário no Brasil, que ocorreu, segundo o texto da questão, com a implementação da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, que se deu em 1935. Desta forma, esta questão optou pela utilização de recursos de referencialização, como no caso da citação do nome de Anísio Teixeira e sua iniciativa ocorrida no Brasil em 1935. A projeção do tempo e do espaço no enunciado reforça também os efeitos de realidade do discurso. Foram assim inseridos marcos importantes para se pensar a história da formação docente no Brasil e alguns de seus pilares ideológicos centrais, como a referência a Anísio Teixeira, um dos principais representantes do movimento de renovação educacional da década de 1930. Interessante notar que essa referencialização – ao movimento de reconstrução educacional - será novamente mencionado na prova ENADE Pedagogia de 2008, como se verá *a posteriori*.

Desta forma, o destinador utiliza do procedimento semântico da ancoragem que, segundo Barros (2005, p. 80), deve ser compreendido como o meio ‘[...] de que o sujeito da enunciação ‘concretiza’ os atores, os espaços e os tempos do discurso, atando-os a pessoas, lugares e datas que seu destinatário reconhece como ‘reais’ ou ‘existentes’ e produzindo, assim, o efeito de sentido de realidade ou de referente’. Dito isto, pode-se notar claramente na questão citada a utilização deste procedimento, com a menção ao educador Anísio Teixeira, à

criação da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no ano de 1935. Observe-se a questão abaixo colocada:

Figura 9 – Q9 EP 2005

9

A primeira iniciativa, no Brasil, de formar o professor primário em nível universitário se deu com a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Liderada pelo intelectual Anísio Teixeira, esta iniciativa contribuiu na configuração do perfil e da carreira do educador, com a definição de um espaço de atuação profissional precisamente identificado. Contudo, para que esta formação docente obtivesse resultados positivos, era preciso

- (A) conceber a atividade educativa somente como prática ascética.
- (B) preparar o professor para assumir funções técnicas e administrativas.
- (C) definir a educação como arte prática e instrumento de análise das Ciências Sociais.
- (D) construir conhecimentos educacionais independentes das demais Ciências Humanas.
- (E) dispensar o exercício científico na ação educativa a partir da perspectiva da organização da escola.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 9).

Outra questão significativa dos sentidos construídos para a docência é colocada pela questão de número 16. Nesta questão, toda a problemática da identidade docente encontra-se mesclada com o desenho de uma espaço fundamental na identificação do *locus* central de trabalho do professor, a escola. Veja a questão abaixo (figura 4),

Figura 10 - Q16 EP 2005

16

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. [...] A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. [...] Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepei-me calculando o rigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

(RAMOS, Graciliano. *Infância*, Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 104.)

O texto do escritor Graciliano Ramos traz lembranças de sua entrada na escola, que expressam um momento da Educação brasileira. Entretanto, o pensamento pedagógico tem-se modificado ao longo do tempo, contrapondo-se ao modelo de escola evidenciado no texto.

Este contraponto é expresso por:

- I - transmissão cultural que considera o aluno como um ser passivo, atribuindo caráter dogmático aos conteúdos de ensino;
- II - valorização da criança, do afeto entre professor e aluno, das reflexões sobre as formas de ensino que considerem o saber das crianças;
- III - dimensão dialógica do processo ensino/aprendizagem com ênfase nas relações igualitárias;
- IV - preocupação com a formação humana relacionando as dimensões humana, econômica, social, política e cultural.

São corretos:

- (A) I e II, apenas.
- (B) III e IV, apenas.
- (C) I, II e III, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 9).

Com um texto de Graciliano Ramos, o enunciador (Q16 (INEP, 2005d)) optou por fazer uma severa crítica à escola e ao professor tradicional. O narrador, colocado no interior do enunciado pelo autor, é mesmo o Graciliano menino, contando memórias de sua entrada na escola. O tom do discurso e dos valores impingidos na escola já se colocam desde o início, na frase, iam meter-me na escola. O verbo *meter*, neste trecho, colabora para a criação de uma semântica de falta de liberdade. E a escola é desenhada como, um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes.

Cabe aqui fazer uma ressalva, a questão 16 (INEP, 2005d) pode ser segmentada em 4. A seguir expressa: a. parte inicial da citação direta de Graciliano Ramos; b. O segundo segmento em que o enunciador insere o foco temático principal da questão; c. as alternativas possíveis

que expressam o contraponto pedido; d. a exposição das letras para escolha final dos tópicos considerados corretos pelo graduando.

Deste modo, a segunda segmentação da questão, após o trecho da citação direta de Graciliano Ramos, continua dizendo que: ‘O texto do escritor Graciliano Ramos traz lembranças de sua entrada na escola, que expressam um momento da Educação brasileira’. O texto diz ainda que ‘[...] o pensamento pedagógico tem-se modificado ao longo do tempo, contrapondo-se ao modelo de escola evidenciado no texto’. Há aqui, pelo que diz o enunciador, uma ancoragem espacial que traz o tempo histórico da escola quando da época da infância de Graciliano Ramos. Sabe-se que Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892¹⁷⁵, infere-se desta informação o fato de que sua entrada na escola ocorreu em fins do século XIX e início do século XX; no entanto, a questão fica um pouco vaga quando apenas afirma que as lembranças de Graciliano expressam um momento da educação brasileira, não faz nenhum esclarecimento acerca do que caracterizaria este momento. No entanto, afirma que houve uma mudança no pensamento pedagógico, assim como no modelo de escola. Nesta medida, essa nova escola, é marcada por outros valores, assim expressos: ‘valorização da criança, do afeto entre professor e aluno, das reflexões sobre as formas de ensino que considerem o saber das crianças’; ‘dimensão dialógica do processo ensino/aprendizagem com ênfase nas relações igualitárias’; ‘preocupação com a formação humana relacionando as dimensões humana, econômica, social, política e cultural’ (Q16).

O espaço da escola é construído a partir de uma valoração negativa, vista como um lugar para o envio de crianças rebeldes, ou seja, as crianças que não são boas, ou que exercem a rebeldia, têm o que merecem, a escola. A escola é descrita no texto literário como o lugar da prisão, do castigo, da disciplina. E o ator/sujeito inscrito no texto como um *eu*, a partir de uma desembreagem enunciativa, cria um efeito de sentido, diferente daquele criado a partir das questões anteriores analisadas (Q8 e Q9). O uso da primeira pessoa marca aqui um discurso de tipo mais subjetivo. Desta maneira, cria-se a partir do simulacro discursivo escolhido pelo sujeito da enunciação, com o uso do *eu*, um efeito de sentido de subjetividade.

¹⁷⁵ Dados colhidos em: <https://www.ebiografia.com/graciliano_ramos/>. Acesso em: 7 fev 2020.

Nesta direção, o *eu* inscrito no discurso continua a mencionar, “Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. [...] A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno” (Q16 (INEP, 2005d)). A argumentação do narrador diz acerca de um simulacro do bom comportamento, ou seja, a criança que se comporta direito, deve ser, *encolhida* e *morna*. A adjetivação da boa criança remete a um ser passivo e reprimido. Além disso, a afirmação da escola como um lugar horrível – a escola era horrível – nos traz, a partir de um enunciado de estado – o ser da escola – a qualificação da escola vista pelo sujeito. O estado cotidiano da escola era ser um espaço ruim, *a escola era horrível*. A comparação feita, coloca como termos da metáfora, a escola e sua ligação ao inferno. Escola e inferno.

Assim, o narrador considera o fato de ter que ir para a escola, esse lugar infernal, uma injustiça. Além disso, o narrador, na pessoa do menino Graciliano, ao falar do professor desta escola ainda diz que: ‘Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arpiei-me calculando o rigor daqueles braços’ (Q16 (INEP, 2005d)). O discurso do narrador traça o perfil de um *professor público* um tanto rude, ao enunciar suas características de possuir muito cabelo (cabeludo) e de ser austero. A imagem física, de um ser um pouco assustador, desagradável, sujo, pouco asséptico, etc., se mescla à austeridade. Segundo o Dicionário Michaelis online¹⁷⁶, a qualidade da austeridade liga-se a uma *disciplina rigorosa, dureza no trato, abstenção de luxo*. Neste sentido, o professor público possui liames com a imposição de uma disciplina rigorosa, a dureza no trato com seus alunos, bem como certa simplicidade, que pode estar ligada ao seu próprio fazer pedagógico ou ao espaço em que exerce o seu fazer. Para o narrador, o sujeito inscrito no texto, a escola é um lugar da mágoa. Em que era impossível qualquer resistência. Ou seja, todos acabam indo parar na escola, alguém os *mete* lá, um espaço inexorável e obrigatório, para o qual qualquer resistência é inútil. A figura do professor público recebe luz. O aluno, na figura do menino que narra a história e o professor desenhado na cena estão colocados numa relação de profunda distância. O rigor aparece como característica fundamental deste professor.

Veja-se ainda a figura abaixo,

¹⁷⁶ <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMjk>

Figura 11 – Trecho da Q16 EP 2005

O texto do escritor Graciliano Ramos traz lembranças de sua entrada na escola, que expressam um momento da Educação brasileira. Entretanto, o pensamento pedagógico tem-se modificado ao longo do tempo, contrapondo-se ao modelo de escola evidenciado no texto.

Este contraponto é expresso por:

- I - transmissão cultural que considera o aluno como um ser passivo, atribuindo caráter dogmático aos conteúdos de ensino;
- II - valorização da criança, do afeto entre professor e aluno, das reflexões sobre as formas de ensino que considerem o saber das crianças;
- III - dimensão dialógica do processo ensino/aprendizagem com ênfase nas relações igualitárias;
- IV - preocupação com a formação humana relacionando as dimensões humana, econômica, social, política e cultural.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 9).

O texto da questão afirmou que o pensamento pedagógico tem-se transformado com o passar do tempo; e que a crítica feita à escola pelo menino narrador se refere, de certa forma, a um passado. Apareceu aqui o sujeito *pensamento pedagógico* e, junto a ele, a ideia de que ele sofreu transformações com o passar dos anos, adquirindo uma feição que adotou características e pressupostos que vão de encontro ao pensamento pedagógico tradicional em educação.

Pôde-se perceber também que houve uma mudança de estado do pensamento pedagógico. Neste sentido, ocorreu um redimensionamento e uma nova visão de escola, como espaço educativo, bem como do papel da criança/aluno e do professor no ato educativo. No novo pensamento pedagógico há a necessidade de valorização da criança, valorização da relação de ‘afeto entre professor e aluno’, há a necessidade de que esse novo professor reflita sobre as ‘formas de ensino que considerem o saber das crianças’ (Q16 (INEP, 2005d)). Há, também, aqui a afirmação do sujeito criança – dotado de um saber -; as crianças já trazem um conhecimento prévio de mundo antes de sua entrada no reino da escola, neste sentido, nega a teoria que vê a criança como uma *tábula rasa* ou um mini-adulto. Desta maneira, o texto traz a temática do conceito de criança e do conceito de infância; assim, situa historicamente esses conceitos, dando-lhes uma definição precisa. Neste sentido, seria pertinente lembrar aqui os estudos de Ariès sobre questões ligadas à história social da criança e da família. Desta forma, o autor menciona que “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”

(ARIÈS, 1981, p. 50). Segundo este autor, foi apenas no século XIII que apareceram tipologias de crianças mais próximas ao sentimento moderno de infância.

Pode-se notar que o sentido construído para o perfil de formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental ancora-se sobretudo na defesa de uma prática docente que vai de encontro a um dos pressupostos básicos das pedagogias tradicionais ou seja da não valorização do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem; da negação de relações igualitárias entre mestres e alunos; a não valorização da dimensão dialógica do ato educativo e, ainda, a distância marcada no discurso daquela escola e daquele professor que se preocupa com uma formação humana integral e não apenas ligada ao aspecto cognitivo do aluno.

A questão 16 trabalha com alguns sub-temas que podem ser assim especificados: o tema da entrada na escola, o tema da crítica ao espaço da escola tradicional, o tema da crítica ao professor público tradicional, dentre outros. No entanto, a questão é definida dentro de uma espacialidade e uma temporalidade que faz com que a escola, cujo sujeito Graciliano menino encontra-se disjunto. O ator figurativo, professor – que antes da transformação ocorrida no pensamento pedagógico –, assumia a figura de professor público austero e cabeludo – também adquire nova feição. Este novo professor também passou por uma transformação, ao invés do rigor de seus braços, este professor desenvolve um novo pensamento pedagógico que requer que se adotem novas práticas docentes.

Vê-se assim que há, agora, na instituição, um novo modelo de escola, e, na instituição, também, uma nova figura docente para atuar neste novo espaço. Este novo professor – o herói instituído na narrativa, que opera outras práticas e desenvolve novas relações no seu espaço de trabalho, ao contrário do que vinha realizando o professor público, valoriza a criança e seu saber, redimensiona a importância do afeto na relação com seu aluno, procura imprimir à sua prática meios que valorizem o saber da criança, toma como fundamental a dimensão dialógica do processo de ensino/aprendizagem e dá relevo a relações igualitárias em sua prática cotidiana.

Este mesmo professor está preocupado sobretudo com a formação humana de seu aluno, procurando, assim, fazer ligações entre as diversas dimensões envolvidas nesse processo integral de formação humana – as dimensões humana, econômica, social, política e cultural – há certa ligação aqui com a ideia de Educação dos gregos – a Paidéia. Ou seja, desta última assertiva, apesar da sintagmática do texto, há neste novo espaço escolar, com esta nova figura docente, a preocupação com a formação humana, numa tentativa de enxergar esta formação humana de maneira amplificada, levando em consideração as diversas dimensões que compõem a constituição do ser social – as dimensões propriamente humana, a econômica, a social, a política e a cultural.

Assim, a escola e seu professor devem desenvolver um pensamento e uma atitude que vê o ato do ensino de maneira mais global e ampla, compreendendo-o como um ato de formação humana. O humano faz-se profundamente presente como valor nesse trecho. Vê-se que toma destaque o lugar da relação entre o aluno e o professor. Vê-se que as três assertivas tomadas como verdade no discurso da prova enfatizam, de alguma maneira, aspectos relacionais e atitudinais do professor frente a seu aluno. Este novo professor instaura um novo pensamento pedagógico que o leva a mudar suas atitudes anteriores. Há uma transformação de estado. Nasce um novo professor; este professor desenvolve uma relação de afeto com seu aluno e uma atitude de reflexão sobre as formas de ensino que consideram o saber trazido pelas crianças. Ou seja, há também a valorização do sujeito criança.

Os sentidos construídos para o perfil de pedagogo e professor valorizam, desta maneira, o estabelecimento de relações igualitárias entre professor e aluno e, ainda, a valorização do saber trazido pela criança. Há também a valoração positiva da formação humana pensada de maneira integral, tendo em vista suas diversas dimensões – humana, econômica, social, política e cultural, como mencionado anteriormente.

Na questão 17 (INEP, 2005d) encontramos novamente a figura do professor. Veja-se abaixo (Figura 7),

Figura 12 –Q17 EP 2005

17

Na aula de Biologia, em uma escola de Ensino Médio, ao trabalhar um determinado assunto a partir do livro didático adotado, o professor é interpelado por um aluno sobre a atualidade daquela matéria. O aluno explicou que, tendo acessado o *site* de uma universidade pela Internet, leu que havia novos conhecimentos sobre o conteúdo em pauta, que contrariavam o que estava no livro. Diante da situação, o professor, que sempre tivera posturas que valorizam a produção de conhecimentos pelos alunos, deve

- (A) incentivar a turma a pesquisar sobre o assunto para avaliar as novas informações trazidas pelo aluno, deslocando a discussão para uma próxima aula.
- (B) desqualificar a Internet como meio de transmissão do conhecimento, informando sobre a existência de muitos *sites* não confiáveis.
- (C) acatar a informação do aluno como verdadeira, indicando à turma que esse conhecimento será objeto de avaliação.
- (D) recomendar à turma que estude pelo livro didático adotado, explicando que a prova terá o livro como base.
- (E) impor-se ao aluno, confirmando que o livro adotado é atual e suas informações estão corretas.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 11).

Tendo em vista a questão 17, acima especificada, pode-se notar o aparecimento de um novo ator figurativo, o professor de biologia. Novamente, vê-se instituída discursivamente, uma relação entre professor e aluno. Todavia, nesta encenação, o aluno age no sentido de questionar o seu professor. Este professor encontra-se numa escola de Ensino Médio, lecionando algum conteúdo da área de biologia. O sujeito professor inscrito no texto vê-se questionado por seu aluno sobre o conteúdo presente no livro didático. Além dos actantes principais inscritos no texto, ou seja, o professor de biologia e o aluno que, ao operar a ação de explicar ao professor, instaura uma outra forma de estar na sala de aula, quebrando, assim o princípio básico do aluno passivo da escola tradicional.

Esta pequena narrativa trazida pelo autor nos conta que, numa aula de biologia, um aluno questiona a atualidade de um certo conteúdo encontrado no livro didático e mencionado pelo professor em aula. No desenrolar dos acontecimentos, pois, o autor define o professor idealizado e, ainda, modaliza o sujeito professor para um /dever-fazer/. Assim, este professor – que sempre tivera posturas que valorizam a produção de conhecimentos pelos alunos, *deve* “(A) incentivar a turma a pesquisa sobre o assunto para avaliar as novas informações trazidas pelo aluno, deslocando a discussão para uma próxima aula” (Q17 (INEP, 2005d, p. 11). Vê-se, aqui, que o aluno é construído como um ser produtor de conhecimentos e um sujeito dotado de voz na sala de aula. Também o actante professor é dotado de uma nova feição. Ele

aceita o questionamento de seu aluno e, ainda, propõe novas ações a seus alunos, partindo do interesse da turma.

Alguns temas são centrais, como o tema das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) e suas relações com a escola e as ações pedagógicas tradicionais da escola, como, por exemplo, o uso do livro didático. O tema da valorização do conhecimento do aluno também aparece nesse trecho. Vemos também o tema do incentivo à atividade do aluno por parte do professor; assim, a figura do aluno é construída a partir de sua possibilidade de agir e de se manifestar em sala de aula. A dimensão dialógica do ato de ensino/aprendizagem é trazida à tona novamente e constrói um ambiente de sala de aula e um espaço de ensino aberto a novos conhecimentos. Neste sentido, essa escola é construída a partir do favorecimento do intercâmbio de ideias e experiências entre professor e aluno.

Na próxima questão da prova Enade Pedagogia 2005 (Q18 (INEP, 2005d)), são construídos dois modelos de professor. Um modelo de professor (no caso, de ‘professora’), figurativizado visualmente a partir da ilustração de Francesco Tonucci, onde se vê um sujeito como que reagindo ao erro de um aluno. A questão toma a professora como actante sujeito e a modaliza para um *fazer*. Ou seja, essa professora age reagindo de forma pouco amistosa ao raciocínio de seu aluno. Veja-se a questão abaixo (Figura 8).

exercer uma ação educativa” (Q18 (INEP. 2005d, p.11)). Ou seja, a professora ao optar por uma avaliação mediadora em sala de aula, deverá analisar as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem; assim, este novo professor (ou melhor, professora) deve: analisar seus alunos em diferentes situações de aprendizagem; ou seja, ela deve favorecer também essas diferentes e novas situações de aprendizagem; e, deve, também, considerar o raciocínio do seu aluno, as hipóteses levantadas por ele, para que, e só assim, ela consiga exercer uma ação educativa. Essa professora sujeito, deve considerar o raciocínio de seu aluno e deve favorecer uma ambiente de aprendizagem onde esse aluno possa demonstrar o seu raciocínio através de diferentes situações de aprendizagem. Se tomarmos ainda a questão 18 (INEP, 2005d, p. 11), podemos perceber três segmentações básicas. A primeira segmentação, trazida pelo *caput* do tópico; a segunda segmentação, dada a partir da ilustração de Tonucci e a terceira segmentação, construída a partir da resposta. Se tomarmos a segunda segmentação a partir da ilustração de Tonucci, abaixo novamente expressa, podemos construir a seguinte leitura, exposta a seguir.

Figura 14 – Trecho da Q18 EP 2005



Fonte: Prova ENADE Pedagogia (2005d, p. 11).

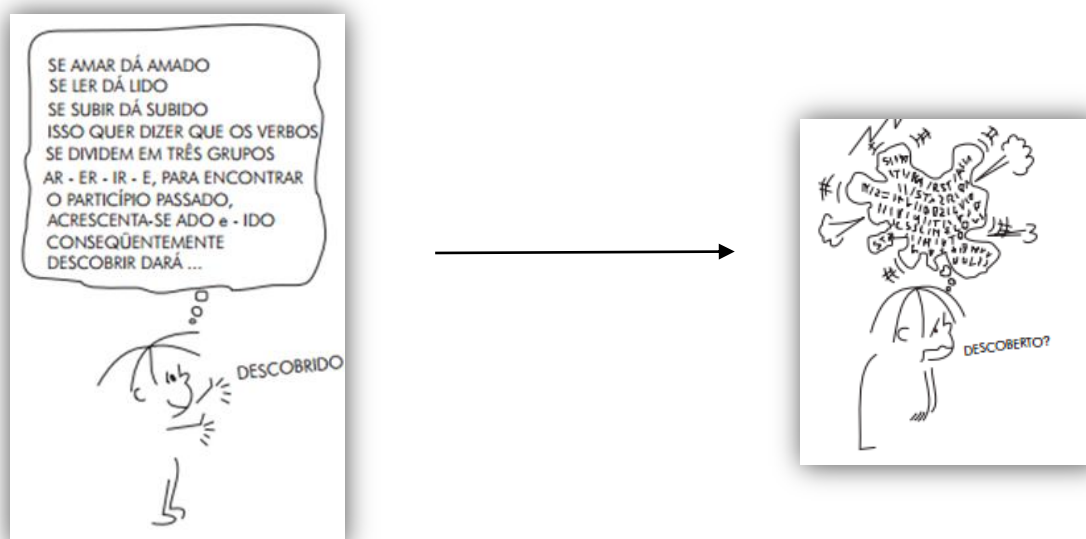
Como, pois, o discurso sincrético constrói os sentidos de ser professor? Nesta escolha do enunciador, vemos o discurso sincrético ser construído a partir de dois sujeitos centrais, a professora (o que não fica muito claro se tomarmos apenas o discurso imagético; mas afirmado pelo texto verbal) e o aluno/criança. A citação direta do texto de Tonucci, cuja obra intitulada *Com olhos de criança*, inscreve no texto, a partir de uma escolha do destinador, uma profunda crítica à escola e à professora tradicional. A partir da construção do discurso visual, pode-se perceber a carga valorativa de agressividade perante ao raciocínio infantil trazida pela professora. O sujeito professora, a partir de seu /fazer/ propicia uma alteração de estado do actante infantil. A criança, que se encontrava em estado de conjunção com uma certa alegria do raciocínio e da descoberta, dizendo que: “[...] se amar dá amado, se ler dá lido, se subir dá subido, isso quer dizer que os verbos se dividem em três grupos Ar, Er e Ir – e, para encontrar o particípio passado, acrescenta-se -ado e -ido consequentemente descobrir dará...’ descobrido.” Desta forma, a construção visual da narrativa, ao colocar a figura da professora numa posição topológica (acima da criança) constrói um efeito de sentido de preponderância do raciocínio adulto sobre o infantil e, ao utilizar uma grafia destacada das palavras descobrido/descoberto, amplia a oposição entre a professora e o aluno. Encontramos ainda no formato e na direção da palavra da professora uma reafirmação do caráter austero da professora simulada. O plano da expressão da obra, ao presentificar o pensamento da criança e seu raciocínio, coloca luz sobre a lógica infantil e traz também uma certa unificação de fatores afetivos e cognitivos.

A criança – figurativizada a partir de uma expressão de satisfação e alegria, sobretudo a partir da ação mental que ela demonstra realizar – sofre a ação do dizer-fazer da professora; é desta maneira que a ação empreendida pela palavra da professora – seu verbo – opera uma transformação de estado no personagem criança, transformando seu estado de conjunção com a satisfação e a alegria pela descoberta de uma lógica das coisas, em disjunção com esses valores, que pode ser observada a partir da nova expressão facial da personagem criança ao final da cena.

Se a compreensão da sintaxe narrativa requer que se investigue o simulacro do fazer do homem que transforma o mundo, Barros (1988, p. 28) lembra que ‘Desvendar a organização narrativa consiste, portanto, em descrever e explicar as relações e funções do espetáculo,

assim como em determinar seus participantes’ . Há ainda uma outra explicação complementar fundamental para a compreensão do nível narrativo do percurso gerativo de sentido: a questão da existência de duas concepções complementares de narratividade. A narratividade como transformação de estados, operada por um fazer “transformador de um sujeito”; e aquela narratividade compreendida “[...] como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 1988, p. 28). No caso descrito, pode-se apreender a transformação de estado sofrida pelo aluno diante do fazer da professora. Novamente, é a partir da linguagem da arte que se faz a crítica a uma postura docente que nos remete ao ideário da escola tradicional, verbalista, expositiva e que não respeita a lógica infantil. Observe-se o segmento do texto sincrético abaixo,

Figura 15 – Fragmento da Q18 EP 2005



Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 11).

No entanto, para além de fazer a crítica ao sujeito professor tradicional, a questão, em sua assertiva final (ou no terceiro segmento do texto) afirma o que seria o procedimento docente ideal. Neste sentido, aparece ainda um outro conceito – o da avaliação mediadora ou da concepção mediadora de avaliação. Assim, o fazer docente ideal, adota uma concepção mediadora de avaliação que busca “Analisar as várias manifestações dos alunos em situações

de aprendizagem, considerando suas hipóteses, para exercer uma ação educativa” (Q18 (INEP, 2005d, p.11)). Ou seja, a ação educativa deve se basear na sua construção sobre a hipótese dos alunos e, ao afirmar que se precisa analisar diversas manifestações dos alunos em situações de aprendizagem, postula um *ser/fazer/ pedagógico* que propicia essas várias situações de aprendizagem e que permite ao aluno manifestar-se de diferentes formas. Pode-se perceber como ideia de fundo o imaginário defendido desde os Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no Brasil. Há no discurso da prova ENADE Pedagogia de 2005 (INEP, 2005d) uma profunda identificação entre os sentidos construídos para a figura docente a partir do discurso do exame e as ideias de escola e de educação pretendidas pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, como veremos ao final da análise quando retomaremos essas ideias do manifesto dos Pioneiros.

Se nos perguntássemos acerca das principais críticas que se fazem à escola e aos professores podemos enunciar os seguintes aspectos: 1. Exercer uma postura austera e fechada para com o seu aluno: nesta medida ele deve exercer o diálogo com os seus alunos e ter uma relação mais horizontal com os mesmos; 2. Outra grande crítica ao professor é a não valorização do raciocínio da criança/aluno e a não valorização de sua lógica de pensamento própria. Surgem destas negações as seguintes concepções docentes e de ensino-aprendizagem esperadas: um professor aberto ao diálogo com seu aluno; um professor que participa dos processos de gestão escolar, sobretudo do processo de construção do PPP; um professor que deve valorizar o quesito afetividade entre ele e seu aluno; um professor com o dever de praticar outros métodos de ensino (como a pedagogia de projetos) e minimizar o caráter explicador, professoral de sua prática pedagógica.

Pôde-se perceber também que houve a valorização da ação de diagnosticar a realidade para poder intervir em seu processo de melhoria. A narrativa da necessidade de diagnosticar é defendida como ação necessária. Em termos de modalidades escolhidas pelo enunciador ou sujeito da enunciação como forma de comunicação priorizada no texto da prova encontrou-se a modalidade deôntica, sobretudo daquelas ligadas ao eixo do *obrigatório*, do *ter que* fazer ou do *ter que* ser.

A questão 21 (INEP, 2005d, p. 12) traz como actantes centrais da narrativa duas crianças – muito competitivas – e a professora. A narrativa é construída a partir de um contexto de sala de aula, onde duas crianças se recusam a trabalhar juntas. Tendo em vista este conflito inicial, a professora – o ator – professora – inscrito no discurso, desenvolve sua ação na direção de incentivar os alunos a trabalhar em duplas, justificando esta escolha na medida em que defende que o trabalho com o Outro faz aprender mais. Observe-se abaixo a questão analisada,

Figura 16 – Q21 EP 2005

21

Duas crianças muito competitivas recusaram a possibilidade de desenvolver, juntas, uma mesma atividade. A professora incentivou os alunos a trabalhar em dupla, "para que pudessem aprender mais". Ao fazer esta consideração, a professora se aproxima do princípio de que a aprendizagem é um processo

(A) inato.
(B) social.
(C) empírico.
(D) "gestáltico".
(E) condicionante.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (2005d, p. 12).

Indo do figurativo ao temático, a questão (Q21) acaba por adotar como tema central a ideia de que a aprendizagem é um processo social. Aparecem também como temas: a questão da existência de conflitos interpessoais em sala de aula (no caso, entre alunos); o tema da utilização do trabalho em dupla com escolha didática da professora. Interessante notar ainda que as duas crianças, inscritas no nível da sintaxe discursiva como atores do discurso são caracterizadas e se encontram num estado de *ser competitivo*. A competição é o que marca o estado de ser dessas duas crianças. Mais uma vez, a professora desenvolve a ação de incentivar seus alunos a agirem de acordo com seus pressupostos e crenças pedagógicos. O pressuposto pedagógico central neste caso, é dado pela afirmação da aprendizagem como processo social e não como processo individual. O social e o individual estão aqui, de certa maneira, contrapostos. E o tema central da questão é dado pela crença em uma determinada concepção de aprendizagem.

Abaixo, observe-se a questão 22 (INEP, 2005d, p. 12), destacada a seguir,

Figura 17 – Q21 EP 2005

22

Após discussão pela disputa de um brinquedo, uma das crianças fica quieta, senta-se próximo à casinha de bonecas e chora. A professora a observa sem intervir. Após alguns instantes, conversa com ela e depois a acompanha para que tome um copo d'água e lave o rosto, a fim de retomarem as atividades, incentivando-a a participar. A professora de Educação Infantil, que considera o sentimento como uma construção social e se preocupa em observar, escutar e aprender com a criança, entende o choro como manifestação de medo, insegurança, raiva ou tristeza, sensações que

- (A) exigem a intervenção do professor para acalmar a ansiedade da criança.
- (B) provocam a agressividade entre as crianças e, portanto, devem ser impedidas.
- (C) fazem sofrer e, por isso, devem ser evitadas ou reduzidas nas situações escolares.
- (D) precisam ser estimuladas de modo a fortalecer a criança para enfrentar as situações de violência.
- (E) necessitam ser vivenciadas pela criança da mesma forma que as relacionadas à alegria, à curiosidade e ao prazer.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 12).

Esta questão (Q22 (INEP, 2005d)) traz de início o ator figurativo criança. E no texto da questão se encontra descrito o comportamento e a ação da criança e, ainda, o ato de observar da professora. Outro ator figurativo se encontra inscrito no discurso pelo destinador, a professora. A professora – que tem novamente seu gênero reforçado pelo artigo a – é também ator da narrativa desenhada. O texto diz que duas crianças entram em conflito em sala de aula devido à disputa por um brinquedo. Novamente, as crianças são caracterizadas como actantes competitivos que estão em disputa por algum objeto valor, no caso aqui figurativizado pelo ‘brinquedo’. Na cena demonstrada, a professora não intervém de imediato e, primeiramente, só observa. Aparece, novamente, o tema do conflito interpessoal entre alunos/crianças em sala de aula. Além do conflito ocorrido entre as crianças, a questão traz a narrativa da ação dessa professora de Educação Infantil diante dessa ocorrência. Assim, o sujeito professora opera a ação de observar, conversar, acompanhar e incentivar a criança a participar novamente de alguma atividade. Novamente, vê-se uma isotopia da ação de incentivar a criança a fazer algo já descrita anteriormente.

Importante lembrar aquilo que nos traz Barros (1988) acerca da questão dos valores. Se na semântica narrativa os valores são assumidos por um sujeito; encontramos em Barros (1988, p. 115) que, ‘Os valores disseminam-se, sob a forma de temas, em percursos temáticos e recebem investimento figurativo, no nível discursivo’.

Ou ainda que ‘Tematização é a formulação abstrata dos valores, na instância discursiva, e sua disseminação em percursos. É possível, a partir de um mesmo valor, obter-se mais de um percurso temático’ (BARROS, 1988, p. 115). Se a tematização é a formulação abstrata dos

valores, pode-se observar os seguintes temas: o tema do sentimento como construção social, o tema do professor que observa, conversa, escuta e aprende com a criança e, ainda, o tema do choro como sensação que deve ser vivenciada pela criança. Pode-se fazer uma relação aqui entre o discurso pedagógico da prova e a construção de sentidos escolanovistas para a figura docente. Desta maneira, o sujeito criança é destacado como centro processo de ensino-aprendizagem e merece ser ouvida, observada e escutada. Esta questão, isotopicamente, subverte a lógica trazida pela gravura de Tonucci (Q18 (INEP, 2005d)) anteriormente mencionada, onde o sujeito professora age no sentido contrário ao descrito como ação da professora na questão 22 (INEP, 2005d).

Na questão 23 (INEP, 2005d), aparece um novo ator discursivo para o papel temático do professor – o do professor-pesquisador e uma proposta de formação desse professor-pesquisador. Num texto predominantemente temático, o enunciador optou pela discussão acerca da própria identidade docente. (Q23 (INEP, 2005d, p. 12)). O enunciador afirma, ainda, que há uma proposta de formação do professor-pesquisador e que, nessa proposta, o docente deve “[...] organizar a sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática.” Veja-se a questão exposta abaixo,

Figura 18 – Q23 EP 2005

23 Ser professor significa desenvolver atividades pedagógicas e projetos político-pedagógicos, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional. Na proposta de formação do professor-pesquisador entende-se que o docente deve (A) vivenciar a atividade de pesquisa em disciplinas teóricas. (B) modificar regularmente seus pressupostos teóricos. (C) organizar a sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática. (D) trabalhar a teoria como um suporte complementar cuja finalidade é a prática. (E) condicionar sua prática no sentido de observar e alterar seu fazer pedagógico.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 12).

A forma da construção sintagmática escolhida pelo enunciador nos dá a dimensão do caráter de efeito de verdade que procura ter o discurso da prova. Na verdade, o discurso pedagógico do exame já é marcado pelo valor verdade. Há de antemão um contrato fiduciário entre o enunciador e o enunciatário. Assim, o sujeito da enunciação não dá margem para se acreditar que há outras formas possíveis de *ser* docente. Ao unificar o personagem professor e ao

enunciar uma essência de professor, o enunciador acaba por reiterar um /dever ser/ do professor. Assim, no /dever/ articular prática-teoria-prática, esse sujeito deve operar no mundo, sobretudo, a partir da reflexão de sua própria prática. O polo empírico toma a dianteira da reflexão pedagógica e o polo prático do saber fazer – desenvolver atividades pedagógicas e projetos pedagógicos, questionar a própria prática e refletir sobre o seu fazer profissional – torna-se central no modelo docente postulado no discurso. Este momento marca a introdução de um ator discursivo renomeado como professor-pesquisador. O par mencionado forma agora uma identidade única. O significado do ser professor é instituído no início do texto da questão, na primeira assertiva onde o enunciador diz que: “*Ser professor significa desenvolver atividades pedagógicas e projetos político-pedagógicos, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional*” (INEP, 2005d, p. 12).

Neste primeiro segmento do texto, o enunciador optou por defender o significado de ser professor, cujo sentido é dado pela ação de *desenvolver atividades pedagógicas, desenvolver projetos pedagógicos questionar e refletir*. A ação e o pensamento encontram-se presentes no significado do ser professor pela construção discursiva escolhida no enunciado. O segundo segmento do texto da questão, abordando outra temática em relação ao primeiro segmento afirma que: ‘Na proposta de formação do professor-pesquisador entende-se que o docente deve: (C) organizar a sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática’ (INEP, 2005d, p. 12).

Desta maneira, trazendo a temática da formação do professor-pesquisador e colocando foco nesta nova nomenclatura que atribui um novo estado e característica ao professor como aquele que faz pesquisa, o sujeito do dever, que é o docente – entendido no contexto desta nova proposta de formação – deve organizar a sua ação. Vê-se, portanto, que o /dever fazer/ do docente é dirigido para a ação de organização de sua própria atividade a partir da articulação da prática com a teoria e um retorno à prática, após o desenvolvimento da reflexão sobre a prática desenvolvida. Neste caso, esse trinômio se liga muito mais às tendências progressistas em educação do que propriamente à tendência liberal renovada, já citada.

Em termos de sintaxe discursiva as marcas discursivas de tempo são dadas pelo uso do presente do modo indicativo e pelo infinitivo (como no caso do uso dos verbos *questionar*,

refletir e fazer); pode-se, pois, observar ainda as formas *significa desenvolver, entende-se, deve*. O texto predominantemente temático procura, a partir da formulação abstrata dos valores, colocar em destaque que o sentido de ser professor deve dirigir-se para a consecução de uma atividade docente baseada no princípio da articulação prática-teoria, assim como na identificação do professor com o pesquisador.

Na questão de número 25 (Q25 (INEP, 2005d)) aparece novamente o ator figurativo *professora*; no entanto, ela agora possui um nome, Maria Amélia, o que lhe dá maior concretude no discurso. Assim, pode-se perceber a tentativa feita pelo enunciador de criar uma ilusão referencial, através de um revestimento exaustivo da figura da professora, trazendo à tona um procedimento de iconização. Nesta escolha há a tentativa de criação de efeitos de realidade. Na verdade, para a semiótica há um deslocamento da relação entre discurso e referente, residindo mais significativa a existência de um contrato entre enunciador e enunciatário, “[...] de tal forma que um produza e o outro interprete os efeitos de realidade” (BARROS, 1988, p. 118).

Barros (1988, p. 118) afirma ainda que ‘[...] a criação de efeitos de sentido de realidade é um trabalho tanto da sintaxe discursiva [...], quanto da semântica discursiva, por meio, principalmente, da figurativização’. Barros (1988, p. 118) enuncia assim:

O enunciador utiliza as figuras do discurso para fazer-crer, ou seja, para fazer o enunciatário reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a verdade do discurso. O enunciatário, por sua vez, crê-verdadeiro (ou falso ou mentiroso ou secreto), graças ao reconhecimento de figuras do mundo natural. O fazer-crer e o crer pressupõem, conforme foi visto, um contrato fiduciário de veridicção, que regulamento o reconhecimento das figuras (BARROS, 1988, p. 118).

Por contrato de veridicção, Greimas (2014, p. 117) nos ensina que

[...] o discurso é esse lugar frágil em que se inscrevem e se leem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; modos de veridicção resultantes da dupla contribuição do enunciador e do enunciatário; suas diferentes posições não se estabelecem senão na forma de um equilíbrio mais ou menos estável que provém de um acordo implícito entre os dois actantes da estrutura da comunicação. É esse acordo tácito que é designado pelo nome de *contrato de veridicção*.

Seguindo o raciocínio proposto pela semiótica encontramos, desta forma, que: ‘Parecer real ou irreal são ilusões construídas e que dependem de fatores de contextualização’ (BARROS, 1988, p. 119). No discurso da prova, tem-se um contrato fiduciário de veridicção que leva o

enunciatário a crer nas verdades, princípios, deveres, propostos na narrativa da prova, ou seja, onde o crer-verdadeiro do enunciador é partilhado pelo mesmo crer-verdadeiro do enunciatário. Dessa maneira, a veridicção, compreendida, como “jogos da linguagem com a verdade que o discurso instala em seu interior” (BERTRAND, 2003, p. 433) assume um papel importante no contrato estabelecido pelo texto da prova entre o enunciador e o enunciatário. Interessante notar que a semiótica ao deslocar para as instâncias do enunciador e do enunciatário a questão da verdade inaugura um ponto de vista diferente da teoria da comunicação onde há o ajustamento da mensagem a seu referente. Dessa maneira, para a semiótica, “[...] a questão da verdade insere-se nas estratégias do ‘fazer parecer verdadeiro’, em que podem coincidir o fazer persuasivo de um com o fazer interpretativo do outro, fazer-crer e crer-verdadeiro” (BERTRAND, 2003, p. 433).

No caso do texto em estudo temos que: a questão é povoada pela figura da professora Maria Amélia e do leitor iniciante, depois figurativizado na pessoa do José Gil, seu aluno da ‘primeira série’ que está em processo de alfabetização. Os temas que povoam o texto transitam em torno da crença de que a literatura propicia um alargamento dos horizontes cognitivos do leitor iniciante; e que as atividades de leitura e de trabalho com a literatura infantil podem possibilitar à criança (ou seja, ao leitor iniciante) a chance de – “[...] explorar a rima para aumento de vocabulário; emitir opinião sobre a situação narrada; analisar questões de comportamento” (Q25 (INEP, 2005d, p. 13)). A narrativa trazida coloca o sujeito professora *pessoalizado* e *individualizado* na pessoa da Maria Amélia. Também assinala este sujeito professora dotado de desejo de ir além e de fazer o seu grupo avançar no processo de alfabetização. Um sujeito de desejo é colocado em cena. Dentro deste contexto, do desejo da professora de fazer com que seus alunos avancem, ela propõe uma atividade de leitura e escrita. Veja-se a questão (fig. 14):

Figura 19 – Q25 EP 2005

25

A professora Maria Amélia, que atua no Ensino Fundamental, trabalha a literatura infantil como uma das possibilidades de alargamento dos horizontes cognitivos do leitor iniciante. Com essa abordagem, deseja ir além com o seu grupo da "alfabetização", entendida como o processo de codificação/decodificação de sons e letras visando ao letramento.

Maria Amélia organizou uma atividade de leitura do seguinte texto:

A FESTA
Renata está noiva do amigo Rodrigo. No dia da festa de noivado, Rodrigo dá um baile para os seus convidados. O baile está muito animado. Mas vejam só que confusão! No meio da festa, Rodrigo tropeça, cai de cara no bolo e se estatela no chão! Renata muda de opinião:
- Rodrigo é um bobalhão! Este noivo não quero mais não!

A seguir, solicitou às suas crianças da 1ª série a criação de uma outra história. José Gil escreveu, então, o texto **O NOIVADO**.

O NOIVADO
Eu gosto dessa história porque o bobo do Rodrigo caiu de cara no chão.
Como ele é um bobão.
A Renata disse para ele:
- Eu vou embora dessa festa e nunca mais quero ver o bobalhão do Rodrigo.
Todo mundo confiou na Renata.

(José Gil, 1ª Série do Ensino Fundamental)

A atividade proposta pela professora possibilitou à criança:

- I - explorar a rima para aumento de vocabulário;
- II - desenvolver os elementos sensório-motores;
- III - emitir opinião sobre a situação narrada;
- IV - analisar questões de comportamento.

São corretos:

- (A) I e II, apenas.
- (B) I e III, apenas.
- (C) I, III e IV, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 13).

Na questão 29 (INEP, 2005d, p. 15), a seguir exposta, os temas que predominam são o da evasão escolar, o tema do abandono da escola em idade própria, o tema do trabalho precoce, o tema da dificuldade de leitura em adultos, o tema do trabalho do pedagogo na instituição escolar, o tema do trabalho pedagógico com foco na aprendizagem. A grande área em que se situa se encontra dentro do que usualmente se chama na área educacional de Educação de Jovens e Adultos. Nesta questão, o enunciador optou pela utilização de investimentos figurativos que trazem os seguintes atores: um trabalhador de 42 anos (o aluno), o pedagogo, o professor de português e os docentes. A ancoragem espacial é feita tendo em vista o espaço

da escola. Espaço escolar que foi isotopicamente reiterado durante todo o discurso da prova como o *locus* principal da educação de crianças e adultos.

A narrativa se desenvolve a partir do sujeito *trabalhador de 42 anos* que resolve se matricular num curso noturno em uma escola perto de sua casa. Vemos aqui novamente demarcado o local e o tempo da educação de adultos, o horário noturno. Esse sujeito trabalhador é dotado de um /poder-fazer/; ele age no sentido de efetuar sua matrícula na instituição de ensino e de dirigir-se à escola para o início dos estudos. A narração traz à tona tempos da infância do agora trabalhador. Em sua infância, pois, o trabalhador teve uma pequena oportunidade de estudar, abandonada quando ele saiu da escola com aproximadamente 8 anos de idade (o que usualmente era a idade média dos alunos da antiga 2ª série). No entanto, a saída da escola no início de sua vida escolar lhe trouxe consequências com as quais ele sofre até hoje. Assim diz o texto, “Hoje, sente dificuldade para compreender o que lê, reproduzindo o que aconteceu naquela época” (Q29 (INEP, 2005d, p. 15)). Desta maneira, o discurso ao trazer como ator figurativo o aluno-trabalhador-adulto traz consigo todo o cenário desse simulacro criado, como a necessidade de abandonar a escola em idade própria, a necessidade do trabalho para milhares de crianças, a dificuldade na compreensão de textos escritos, a dificuldade de ‘ler o mundo’.

O texto da questão, exposto abaixo (fig. 15), pode, pois, ser segmentado em três partes básicas. Onde assumem o papel de actantes os diferentes sujeitos inscritos no discurso. No primeiro segmento, temos a caracterização de *um trabalhador de 42 anos*; no segundo segmento, encontra-se *o pedagogo* escolar, a partir de uma ação já realizada por ele, ou seja, a ação de preparar docentes. E no terceiro segmento, encontramos o sujeito *professor de Português* que realizou a ação de propor determinadas atividades de *aprendizagem e avaliação*.

Pode-se observar, a partir da questão abaixo (fig. 15), a segmentação proposta:

Figura 20 – Q29 EP 2005

29
Um trabalhador de 42 anos matriculou-se no curso noturno de Educação para Jovens e Adultos de uma escola perto de sua casa. Na infância, estudou por três anos consecutivos e saiu da escola na 2ª série. Hoje, sente dificuldade para compreender o que lê, reproduzindo o que aconteceu naquela época.
O pedagogo desta escola preparou os docentes para o trabalho com situações de ensino com foco na aprendizagem efetiva dos alunos. Dentro desta perspectiva, o professor de Português propôs as seguintes atividades abrangendo situações de aprendizagem e de avaliação:

- I - diagnóstico para identificação do conhecimento de leitura do aluno como ponto de partida para o trabalho;
- II - tarefas que o aluno realiza mais ou menos no tempo gasto pelos colegas;
- III - exercícios para o aluno apreender vocabulário, conceitos e normas básicas da escrita e da leitura;
- IV - auto e hetero-avaliação permanentes, para confrontar a percepção do aluno sobre seu aproveitamento escolar com a avaliação do professor.

Atendem à proposta do pedagogo e às necessidades do aluno:
(A) I e III, apenas. (B) I e IV, apenas. (C) II e III, apenas. (D) I, II e IV, apenas. (E) I, III e IV, apenas.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 15).

O segundo segmento é aquele em que aparece outro sujeito, também dotado de um /poder-fazer/ e um /fazer/ já que preparou os docentes para o trabalho com situações de ensino com foco na aprendizagem efetiva dos alunos. A ação de *preparar os docentes para* algo se torna a ação fundamental identitária do simulacro de pedagogo. Por fim, surge o ator *o professor de Português* que também é dotado de um/ poder-fazer/; assim é que, este sujeito propõe um “[...] diagnóstico para identificação do conhecimento de leitura do aluno como ponto de partida para o trabalho” [e a] “auto e hetero-avaliação permanentes, para confrontar a percepção do aluno sobre seu aproveitamento escolar com a avaliação do professor” (Q29 (INEP, 2005d, p. 15)). A opção pelo pretérito perfeito (matriculou-se, estudou, saiu, preparou, propôs) marca ações completas, usualmente ocorridas num momento preciso do passado. Para Fiorin (2008, p. 61),

Não se pode confundir os valores temporais com as formas usadas para expressá-los. Os valores temporais é que constituem, de fato, o tempo, que é a categoria pela qual se indica se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior em relação a um momento de referência presente, pretérito ou futuro, ordenado em relação ao momento da enunciação.

No caso do pretérito perfeito utilizado no discurso, pode-se notar que ele serve para trazer à tona, efetivamente, dois tempos diferentes. Desta forma, Fiorin (2008, p. 61) lembra que a forma verbal denominada de pretérito perfeito é utilizada para manifestar dois tempos distintos, “[...] a anterioridade em relação ao momento de referência presente” e a concomitância em relação a um marco temporal pretérito”. No caso estudado, vemos se

manifestar os dois distintos tempos. Ou seja, encontramos ações já realizadas tendo em vista o momento de referência presente; bem como, a concomitância em relação a um marco temporal pretérito, dada pela escolha dos trechos: *um trabalhador de 42 anos matriculou-se, na infância, estudou por três anos consecutivos e saiu da escola na 2ª série.*

Coloca-se como objeto-valor a capacidade de /poder/ compreender o que lê e, assim, o mundo que o rodeia. É contada, em relação ao trabalhador, uma narrativa de privação, de falta. Ele não teve acesso à escola. Ele não tem os conhecimentos que a escola propicia de maneira sistemática, o acesso à leitura e à escrita, por exemplo. Neste sentido, este sujeito trabalhador encontra-se em relação de disjunção com a escola, seus valores e conhecimentos. Ao operar um fazer – a ação de matricular-se – ele pode transformar o seu estado, de sujeito que sente dificuldade para compreender o que lê – para um sujeito que possui proficiência em leitura. A leitura, ou o poder ler, é o objeto-valor perseguido pelo sujeito trabalhador.

Abaixo poderá se apreciar a próxima questão analisada, de número 30.

Figura 21 – Q30 EP 2005

30 Dois coordenadores pedagógicos, recém-admitidos em uma escola pública, fazem um diagnóstico da instituição e identificam a necessidade de melhoria da gestão escolar e da qualidade do ensino. A proposta dos coordenadores pedagógicos é trabalhar com leitura de textos sobre o tema, entrevistas com professores, alunos, pais e funcionários, relatos de experiência de outras escolas, seminários e debates. Estes recursos devem garantir que a discussão tenha como foco um suporte teórico para a realização de ações que promovam uma gestão comprometida com a qualidade de ensino, a inclusão social e o sucesso escolar de seus alunos. Para alcançar o que pretendem, os coordenadores pedagógicos precisam conseguir (A) a aprovação do diretor da escola, para implantar uma gestão democrática. (B) o aval dos pais, para garantir a participação deste segmento nas decisões da escola. (C) a mobilização da comunidade escolar, para garantir auxílio à escola e à região. (D) o apoio dos políticos e do comércio da região, para equipar a escola com recursos tecnológicos. (E) a decisão da comunidade escolar de implementar a gestão democrática, tendo clareza de seus desdobramentos.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 15).

No texto da questão 30, temos dois coordenadores pedagógicos que, ao serem recém-admitidos numa escola pública, resolvem fazer *um diagnóstico da instituição* e, ao fazerem o diagnóstico da situação da escola, *identificam a necessidade de melhoria da gestão escolar e da qualidade do ensino*. Na verdade, o texto poderia ser dividido em 3 pequenos blocos: o primeiro bloco, em que os coordenadores, ao iniciarem seu trabalho numa instituição escolar pública, verificam a necessidade da realização de um diagnóstico da instituição; e, ao

realizarem este diagnóstico, esses sujeitos *identificam* problemas na gestão escolar e a necessidade da melhoria da qualidade do ensino da respectiva instituição. O ato e a ação do diagnosticar colocam-se como ação fundamental para o trabalho de coordenadores pedagógicos que iniciam seu trabalho profissional numa escola.

No segundo bloco da questão são descritas as ações propostas pelos coordenadores pedagógicos para resolver a situação diagnosticada. Assim, eles propuseram a leitura de textos sobre o tema, entrevistas com professores, alunos, pais e funcionários, relatos de experiência de outras escolas, seminários e debates. No entanto, estes instrumentos utilizados pelos coordenadores devem garantir um suporte para o debate e ainda a realização de ações que promovam uma gestão comprometida com a qualidade de ensino, a inclusão social e o sucesso escolar de seus alunos.

No terceiro bloco, encontra-se a problematização propriamente dita da questão, que é assim colocada: “Para alcançar o que pretendem, os coordenadores pedagógicos precisam conseguir: - e a resposta - (E) a decisão da comunidade escolar de implementar a gestão democrática, tendo clareza de seus desdobramentos” (Q30 (INEP, 2005d)).

No nível narrativo, encontramos dois actantes centrais, os coordenadores pedagógicos que operam na base de enunciados de fazer. Mais um adendo teórico: para a semiótica discursiva na sintaxe narrativa são encontrados dois tipos de enunciados elementares, os enunciados de estado e os enunciados de fazer. Fiorin (2008) descreve assim esses enunciados: a. enunciados de estado: “[...] são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto” (FIORIN, 2008, p.28) e, ainda: b. enunciados de fazer: “[...] são os que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro” (FIORIN, 2008, p.28).

Tendo em vista estas definições, podemos dizer que os coordenadores pedagógicos realizam diversas ações: eles fazem um diagnóstico, identificam a necessidade de melhoria na gestão escolar e na qualidade do ensino, eles propõem instrumentos de melhoria para a situação encontrada, e eles *precisam conseguir* a adesão da comunidade escolar para a implementação da gestão democrática. Pode-se verificar que a *gestão democrática* é colocada como a

panaceia para a resolução de todos os males da escola, males que estão diretamente ligados a uma má gestão escolar e a um ensino *deficiente, fraco, falho*. Podemos verificar este ponto quando a questão afirma que, para que se alcance uma boa gestão escolar, bem como uma escola de qualidade de ensino, é necessário que haja uma decisão da comunidade escolar pela gestão democrática, assim como a consciência ou clareza de seus desdobramentos.

Se tomarmos a questão de número 30, pode-se assim vislumbrar. Em termos de semântica do nível fundamental, onde se encontram as categorias semânticas que sustentam ou como diz Fiorin (2008, p. 21) que “[...] estão na base da construção de um texto”, pode-se definir como categoria do nível fundamental a /democracia/ *versus*, /autocracia/ ou /ditadura/. Para Fiorin (2008, p. 21) ‘Uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença’. Sabe-se que

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo (FIORIN, 2008, p. 23).

No caso estudado, a /democracia/ e a /participação/ são eufóricas, enquanto que a /autocracia/ e a /ditadura/ /repressão/ são disfóricas. Ainda segundo Fiorin (2008, p. 23) “Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto”.

Devido ao fato de já termos tido diversas amostras desse perfil de formação contemplado nas questões anteriormente analisadas, não se fará a análise das questões de número 31, 32 e 35 da Prova ENADE 2005 (INEP, 2005d). No entanto faremos a análise de outras questões que também se julgou pertinente para a compreensão mais ampla desta construção da imagem de professor, e, por consequência, da escola e da educação que foi apreendido na análise do discurso das provas.

Desta forma, para que possamos compreender os sentidos construídos para o perfil de formação do professor talvez seja interessante discutir também os modelos de escola presentes no discurso do ENADE, sobretudo porque é no espaço da escola que o professor atua. Pôde-se perceber desta maneira que, entrelaçado a um discurso sobre o professor e a

docência, também ganhava peso outro lexema, a escola. Assim, a referência à escola foi uma constante na prova ENADE Pedagogia de 2005 e pôde ser vislumbrada nas seguintes questões Q9, Q12, Q13, Q15, Q16, Q17, Q26, Q28, das quais se analisará as 4 primeiras (a questão 16 já foi analisada anteriormente).

Observe-se a seguir a primeira questão citada referente ao termo escola Q9,

Figura 22 – Q9 EP 2005

9

A primeira iniciativa, no Brasil, de formar o professor primário em nível universitário se deu com a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Liderada pelo intelectual Anísio Teixeira, esta iniciativa contribuiu na configuração do perfil e da carreira do educador, com a definição de um espaço de atuação profissional precisamente identificado. Contudo, para que esta formação docente obtivesse resultados positivos, era preciso

- (A) conceber a atividade educativa somente como prática ascética.
- (B) preparar o professor para assumir funções técnicas e administrativas.
- (C) definir a educação como arte prática e instrumento de análise das Ciências Sociais.
- (D) construir conhecimentos educacionais independentes das demais Ciências Humanas.
- (E) dispensar o exercício científico na ação educativa a partir da perspectiva da organização da escola.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005, p. 9).

Na questão 9 (Q9), aparece o tema da escola, figurativizada na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, cujo contexto temporal dá-se com a citação de sua fundação em 1935. Esta menção à escola, é pois, diferente das posteriores, que se referem mais à escola de nível básico; aqui, a escola da qual se fala é a escola da formação, a da formação do professor primário em nível universitário, como diz a própria questão. O que o texto diz? O texto diz que ocorreu em 1935, a criação da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. A temática principal da questão gira em torno da formação docente, mais especialmente, do tema da formação do professor primário em nível universitário no Brasil e, ainda, do tema do perfil e carreira do educador. Um discurso e uma temática que também podem ser facilmente encontrados nos postulados defendidos em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Neste trecho Anísio Teixeira é referenciado (discurso referencial). Como atores discursivos vê-se Anísio Teixeira, a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal e o educador. A ancoragem espacial escolhida revela um reforço para aqueles anos considerados fundamentais para o movimento escolanovista no Brasil, os anos 30 (século XX). O texto da questão diz ainda que “Contudo, para que esta formação docente obtivesse resultados

positivos, era preciso” “(C) definir a educação como arte prática e instrumento de análise das Ciências Sociais” (Q9 EP 2005). Tem-se aqui a defesa de uma concepção também de educação, esta é especialmente uma arte prática. A dimensão da prática toma aqui a dianteira no entendimento daquilo que é compreendido como educação. Além disso, a educação deve ser definida como instrumento de análise das Ciências Sociais. Não se pode separar aqui esta concepção de educação e a defesa da necessidade de uma formação em nível superior do próprio contexto e das ideias defendidas pelo Pioneiros da Educação. A seguir a questão 12.

Figura 23 – Q12 EP 2005

12			
Como parte das atividades de estágio, estudantes de Pedagogia observaram a organização e o funcionamento de uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, ficando em dúvida quanto a três aspectos legais: os dias letivos, a carga horária anual necessária e o ensino religioso. O que determina a Legislação Educacional, relativamente a esses três aspectos?			
	DIAS LETIVOS	HORAS ANUAIS	ENSINO RELIGIOSO
(A)	200	800	obrigatório para a escola e facultativo para o aluno
(B)	200	720	facultativo para a escola e para o aluno
(C)	190	750	facultativo para o aluno
(D)	180	790	facultativo para a escola
(E)	170	780	obrigatório para a escola e para o aluno

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 9).

A escola caracterizada a partir da Q12 (INEP, 2005d) é uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, onde alguns estudantes de Pedagogia estão realizando um estágio. O texto diz que, neste estágio, os estudantes estão com dúvidas em relação a três aspectos legais que estruturam o funcionamento da organização escolar: os dias letivos, a carga horária anual necessária e o ensino religioso. Esta escola, seguindo o que determina a Legislação Educacional, deve propiciar para seus alunos: 200 dias letivos, 800 horas anuais e o ensino religioso deve ser obrigatório para a escola e facultativo para o aluno. O discurso pedagógico está fortemente ancorado na modalização de um /dever/. A instituição escolar deve seguir a legislação educacional e propiciar um número mínimo de dias letivos, de horas anuais e, ainda, deve propiciar o ensino religioso, caso o estudante queira cursá-lo. A escola é estruturada de forma exógena a ela mesma. Ela é estruturada externamente. Ou seja, o discurso de autonomia e de democracia da escola sofre algumas restrições. Portanto, há certo paradoxo entre os conceitos de uma escola democrática e uma escola regulada pela legislação educacional.

Observe-se a seguir a Q13,

Figura 24 - Q13 EP 2005

13
 A implementação do projeto político-pedagógico é uma das condições para que se afirme a identidade da escola como espaço necessário à construção do conhecimento e da cidadania. Sabe-se que o currículo é parte integrante desse processo e deve contemplar a formação de identidade cultural. Nessa perspectiva, o currículo deverá ter como diretriz:

- (A) promover narrativas sobre o outro numa ótica universalista.
- (B) valorizar o enfoque prescritivo e auto-referenciado do conhecimento.
- (C) organizar conteúdos, disciplinas, métodos, experiências e objetivos.
- (D) estabelecer pautas de conduta visando à classificação de identidades.
- (E) privilegiar os processos de subjetivação coletiva e o saber sistematizado.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 9).

A partir da questão *o que o texto diz* podemos construir o seguinte texto: Que a construção da identidade da escola como espaço necessário à construção de conhecimento e da cidadania depende da implementação do projeto político-pedagógico. E, ainda, de que o currículo ‘é parte integrante desse processo’ e ‘deve contemplar a formação de identidade cultural’. O simulacro de escola construído a partir desta micro-análise discursiva é daquela escola como espaço de construção de identidade própria, a partir da implementação de um projeto político-pedagógico. Interessante notar que o projeto pedagógico já vem qualificado como político, o que marca a escolha do enunciador/destinador quando se refere ao projeto pedagógico da instituição escolar.

Além disso, a escola deve ser um espaço de ‘construção do conhecimento’ e ‘construção da cidadania’. O termo *construção* também se destaca, podendo demonstrar uma opção epistemológica do enunciador pela concepção de conhecimento como *construção de*; assim como, o conceito de cidadania também pode ser passível de construção. Além de uma concepção propriamente epistemológica, a de que o *conhecer* demanda uma construção, há também uma concepção de ação política, já que, no que se refere à cidadania, supõe-se também um ação de construção. Neste caso, a construção, se encontra modalizada primeiro por um /dever/, já que o ponto central da questão gira em torno da oração: “Nessa perspectiva, o currículo deverá ter como diretriz:” (Q13 (INEP, 2005d, p. 9)). Outro termo importante no texto analisado é o *currículo*: este é visto como parte integrante do projeto pedagógico da instituição educativa e também passível de construção. A questão diz que: ‘Sabe-se que o

currículo é parte integrante desse processo e deve contemplar a formação de identidade cultural’ (Q13 (INEP, 2005d)).

Nesta medida, se a escola é entendida como espaço de construção da cidadania, o currículo deve conter aspectos que favoreçam a formação de identidade cultural. Em termos discursivos, prioriza-se novamente a terceira pessoa, o que dá ao texto um caráter de impessoalidade, como se pode observar no fragmento: “[...] a implementação do projeto político-pedagógico é uma das condições para que se afirme a identidade da escola como espaço necessário à construção do conhecimento e da cidadania” (Q13 (INEP, 2005d)).

Pode-se observar também que o currículo é modalizado por um dever e uma identidade. “O currículo é...”, “o currículo deve...” (Q13 (INEP, 2005d)). Dessa forma, o enunciador afirma, por fim, que “[...] o currículo deverá ter como diretriz: (E) privilegiar os processos de subjetivação coletiva e o saber sistematizado”. Assim, o texto diz, pois, que o currículo deve privilegiar os processos de subjetivação coletiva; e que deve também privilegiar o saber sistematizado. Neste sentido, vemos despontar ideias que remetem às teorias pós-críticas e críticas de currículo.¹⁷⁷ O privilégio a um saber sistematizado pode fazer remissão à teoria crítico-social dos conteúdos e os processos de subjetivação podem estar ligados às teorias pós-críticas já que contemplam como diretriz a questão da formação para a identidade cultural, tema caro às teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2017).

Observe-se a seguir a questão 15 (INEP, 2005d),

¹⁷⁷ Pode-se fazer remissão aqui ao clássico livro de Tomaz Tadeu da Silva (2017), *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Nessa obra, Silva (2017) sistematiza as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas de currículo. Para a compreensão da teoria tradicional utiliza, sobretudo, os estudos de Bobbitt e Tyler de um lado (como representantes de um perfil mais tecnocrático) e as ideias propostas por Dewey de outro (de caráter mais progressista). Tadeu da Silva (2017) cita, como representantes das teorias críticas de currículo, os reconceptualistas norte-americanos, o teórico e professor Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, representantes da Nova Sociologia da educação (com ênfase para Michael Young), Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, dentre outros. As teorias pós-críticas são assim especificadas: discussões em torno do currículo multiculturalista, as questões de gênero e a pedagogia feminista, o currículo como narrativa étnica e racial, a teoria queer, o currículo a partir da perspectiva pós-modernista, a crítica pós-estruturalista, a crítica pós-colonialista, os estudos culturais e a pedagogia como cultura/a cultura como pedagogia.

Figura 25 – Q15 EP 2005

15

Durante todo o curso de Pedagogia, Júlia teve a oportunidade de conhecer as diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais que dão suporte à organização do trabalho da escola e à prática educativa. Com isso, percebeu a necessidade de se contrapor à fragmentação, à rotina, ao autoritarismo e à centralização do poder. Um dos caminhos a serem trilhados é a construção do projeto político-pedagógico como um instrumento de luta em busca da qualidade e da almejada cidadania.

Qual é a ação fundamental para que uma escola tenha o projeto político-pedagógico pretendido?

(A) Planejamento de metas pela equipe gestora para os segmentos e áreas do conhecimento.

(B) Diagnóstico permanente da realidade escolar com registro dos dados e das discussões.

(C) Elaboração do projeto por uma coordenação administrativo-pedagógica especializada.

(D) Utilização de técnica e de metodologias específicas para a elaboração de projetos.

(E) Divulgação de dados de desempenho para uma classificação das turmas.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2005d, p. 10).

O texto da questão 15 (Q15 (INEP, 2005d)) figurativiza uma estudante de pedagogia e lhe dá o nome de Júlia. Júlia teve a oportunidade de, durante o curso, “conhecer as diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais que dão suporte à organização do trabalho da escola e à prática educativa” (Q15 (INEP, 2005d)). Ou seja, pode-se dizer que ‘o texto diz’ que a escola tem como alicerce de seu trabalho a necessidade de ‘conhecer as diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais’. Isto é, a escola figurativizada no texto e da qual se tem um simulacro, é uma escola onde coexistem diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais, ou seja, uma escola mais pluralista, mais eclética e, nesta direção, também deve caminhar a identidade docente. A ação que marca o fazer da escola é a *prática educativa*. Esta prática educativa necessita, também, de suporte de diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais. A questão diz ainda que o ator figurativo, Júlia, ao estar em contato com esta riqueza educacional, percebeu a necessidade de se contrapor à fragmentação, à rotina, ao autoritarismo e à centralização do poder. Ou seja, estes valores, inscritos no texto do discurso, *fragmentação, rotina, autoritarismo, centralização do poder* que, em alguns contextos podem ser considerados eufóricos em relação ao sujeito do discurso, neste caso, são disfóricos em relação ao ator Júlia, simulacro da estudante de pedagogia. Fragmentação, rotina, autoritarismo e centralização, normalmente estão ligados a tipos organizacionais mais fechados, autoritários e tecnocráticos; e a uma prática pedagógica tradicional, em que há a separação do tempo escolar em disciplinas com poucos liames entre si, tempos determinados para cada uma delas, um tempo escolar bem cronometrado, com uma

rotina mais rígida e previamente estruturada. Desta maneira, a manifestação do autoritarismo pode ocorrer em vários espaços e relações dentro da escola, seja na sala de aula, seja na relação entre corpo diretivo e professores, corpo diretivo e alunos, do corpo diretivo entre si, coordenadores e diretores, relação entre alunos e pais, entre os pais dos alunos, etc.

Para o enunciador, como forma de superar esse estado de coisas, “[...] um dos caminhos a serem trilhados é a construção do projeto político-pedagógico como um instrumento de luta em busca da qualidade e da almejada cidadania”. O enunciador, por fim, pergunta: “[...] qual é a ação fundamental para que uma escola tenha o projeto político-pedagógico pretendido?” E a resposta dada é “(B) Diagnóstico permanente da realidade escolar com registro dos dados e das discussões” (Q15 (INEP, 2005d)). Ou seja, o texto diz que a ação fundamental da escola, para que ela tenha o projeto pedagógico que almeja, é a necessidade de utilização de diagnóstico permanente da realidade escolar e, também, ter um registro permanente desses dados e discussões. Reforça-se, assim, no discurso pedagógico do ENADE Pedagogia (2005d), a necessidade da ação de diagnosticar a realidade e de registrar este processo, como fundamentais na ação da escola (Q15) e do ato pedagógico. A questão afirma também que uma escola precisa ter uma ação em direção à criação do PPP; este mesmo PPP é visto como *um instrumento de luta em busca da qualidade e um instrumento de luta em busca da almejada cidadania* (Q15).

Quais os valores defendidos na questão? O fato de que a escola precisa desenvolver uma ação na criação e implementação de seu PPP, tomando este mesmo projeto *como instrumento de luta em busca da qualidade; e um instrumento de luta em busca da almejada cidadania*. Vemos um cenário de luta desenhar-se. É preciso que se lute com os instrumentos adequados para que a escola promova uma *qualidade educativa* e promova a busca pela *cidadania*. Qualidade e cidadania, duas categorias fundamentais no *design* escolar.

Em termos de sintaxe discursiva encontra-se novamente uma narrativa em terceira pessoa (Júlia - ela), reforçando os efeitos de objetividade do discurso. A questão ao demarcar o espaço do curso de pedagogia e ao colocar a Júlia como um sujeito que *teve a oportunidade de conhecer as diferentes tendências, concepções ou teorias educacionais, durante o curso de pedagogia* institui, assim, valores eufóricos no que se refere à formação recebida na

universidade. No entanto, opera de maneira inversa quando se refere à escola, caracterizada de maneira disjunta ao sujeito Júlia. Desta maneira, a narrativa, ao dar seguimento à questão, enuncia que Júlia “[...] percebeu a necessidade de se contrapor à fragmentação, à rotina, ao autoritarismo e à centralização do poder” (Q15 (INEP, 2005d)), ou seja, são estas configurações discursivas que marcam a escola ‘real’. Para se contrapor a estas tendências, o enunciador sugere a construção do PPP da escola. Os substantivos utilizados como, por exemplo, *a fragmentação, a rotina, o autoritarismo e a centralização* são construídos como valores disfóricos e a escola que é criticada e construída com base nesses valores.

Começa a se desenhar aqui toda uma crítica à pedagogia tradicional sustentada isotopicamente no texto da prova. No corpo da prova aparecem construídos discursivamente dois modelos, o de escola e de professor; e do próprio pensamento pedagógico. O sujeito professor/professora valorizada euforicamente pelo discurso da prova pode ser compreendida a partir das seguintes relações que estabelece com o seu aluno ou com os objetos didáticos dos quais se cerca: ele – o ator figurativo professor, simulado discursivamente – analisa [seu aluno] (Q18); incentiva [o seu aluno] (Q21, Q17, Q22); exerce ação educativa (Q18); trabalha determinado assunto no livro didático (Q17), valoriza a produção de conhecimentos de seus alunos (Q17), desenvolve uma relação de afeto; observa, conversa, incentiva (Q22); observa, escuta e aprende com a criança (Q22); propõe atividades (Q29). Opera-se uma inversão na proposta da pedagogia tradicional reforçando uma certa inversão dos papéis de aluno e professor (Q17).

Alguns temas marcam ideologicamente o texto da prova, sobretudo tendo em vista questões que trazem o personagem professor/professora/mestre como ator figurativo. Neste sentido, as duas questões que trazem o sujeito/objeto livro didático o fazem de maneira a classificá-lo como um objeto de um saber do passado ou, como diz a questão 8, o livro como aquele que possibilita *definir o embrutecimento explicador*; ou, ainda, na questão 17, onde o ator figurativo *livro* é construído como portador de um saber ultrapassado frente aos conhecimentos da internet (do *site* de uma universidade). Aparecem também alguns outros temas no discurso que nos possibilitam compreender, para além das concepções docentes propostas, a concepção de educação defendida, bem como de outras categorias importantes, como a concepção de criança/aluno/infância; desta maneira, a educação é compreendida como

arte prática; há, no discurso analisado, a separação nítida de dois modelos de escola e de professor (nesse ponto se faz uma grande crítica às pedagogias consideradas tradicionais); as mudanças ocorridas no pensamento pedagógico são enfatizadas; o tema das novas dimensões do ato pedagógico (valorização da criança, existência de afeto entre professor e aluno, da existência de um professor reflexivo que reflete sobre as formas de ensino que considerem o saber das crianças; a valorização da dimensão dialógica do processo ensino/aprendizagem com ênfase nas relações igualitárias; preocupação com a formação humana); além disso, o tema da valorização do saber do aluno pelo professor mereceu destaque no discurso analisado.

Acreditamos, por fim, que o quadro a seguir poderá acrescentar novos elementos para a compreensão da construção do discurso da prova e de sua concepção docente e de ensino-aprendizagem.

Quadro 8 – linguagens e vozes privilegiadas na construção do texto ENADE Pedagogia 2005

ENADE Pedagogia 2008 – Componente Específico		
Questão	Linguagem utilizada	Vozes delegadas
8	verbal	Jacques Rancière (“O Mestre ignorante”) <i>citação direta</i>
9	verbal	Anísio Teixeira (ancoragem espacial – 1935)
10	verbal	Organização Não Governamental (ONG)
11	verbal	Lei n.º 5.540 (Reforma Universitária/1968) Governo Costa e Silva Golpe de 1964
12	verbal matemática	Legislação Educacional
13	verbal	Processos de subjetivação, identidade cultural e construção do currículo
14	verbal	Teoria pedagógica crítica
15	verbal	
16	verbal	Graciliano Ramos (<i>citação direta</i> /texto literário); pensamento pedagógico
17	verbal	Aluno
18	texto sincrético	Francesco Tonucci Concepção mediadora de avaliação (Jussara Hoffmann/indiretamente)
19	verbal	
20	verbal	
21	verbal	Aprendizagem como processo social
22	verbal	
23	verbal	Proposta de formação do professor-pesquisador
24	verbal	Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática
25	verbal	Concepção de alfabetização letramento
26	texto sincrético	Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Perspectiva interdisciplinar
27	verbal	Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia Temas transversais
28	verbal imagética (fotografia e ilustração)	Imagens de escola (organização espacial)
29	verbal	Professor de português
30	verbal	Coordenadores pedagógicos
31	verbal	Diretor; currículo (conhecimentos em rede)
32	verbal	Professor de matemática
33	verbal	ONG
34	verbal	M. G. Gohn (“Movimentos sociais e educação”) <i>citação direta</i>
35	verbal	F. Nietzsche (“Escritos sobre educação”) <i>citação direta</i>

Podem-se assinalar alguns eixos centrais de organização do discurso da prova de 2005 provenientes das vozes privilegiadas na sua construção. Um primeiro eixo reside na questão da citação da legislação educacional. Dentro desse grande tema, encontrou-se ênfase nos

documentos consubstanciados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente, os de Matemática, Ciências, Geografia e Temas Transversais. A ancoragem espacial é feita a partir de três pontos centrais na linha do tempo da educação brasileira, a década de 1930, a década de 1960 e a década de 1990. Na década de 1930, percebeu-se o destaque ao pensamento pedagógico brasileiro liberal, especialmente com a menção aos pioneiros da educação Nova, com o destaque à figura de Anísio Teixeira. Da década de 1960, o texto faz menção ao período do Golpe Militar de 1964 e à implantação da Reforma Universitária em 1968. Da década de 1990, faz-se menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cuja confecção iniciou-se a partir de 1995. O discurso é construído tendo em vista a valoração positiva dos ideais da Escola Nova e da construção dos PCNs. Os sentidos para a figura docente, nesse caso, são construídos a partir daquilo que defendem os pioneiros e os Parâmetros da década de 1990. O mesmo, no entanto, não pode ser dito da Reforma de 1968 e de seus postulados que vêm valorados negativamente pelo enunciador.

Um segundo eixo de vozes delegadas internamente no discurso nos traz o pensamento pedagógico crítico. No entanto, a menção ao pensamento pedagógico crítico é um tanto quanto genérica, pois não vemos uma opção clara do sujeito da enunciação acerca de autores e abordagens pedagógicas, como poderá ser observado na prova de 2008 (a posteriori) com a menção ao pensamento de Paulo Freire. Desta maneira, mesmo reconhecendo as diferenças entre uma teoria pedagógica e uma teoria educacional¹⁷⁸ não podemos deixar de mencionar uma certa vagueza no que se refere ao pensamento pedagógico crítico. Dentro do chamado pensamento crítico em educação podem ser encontradas diversas abordagens, desde os estudos de Apple e a sua crítica neomarxista, passando pelos reconceptualistas norte-americanos, o pensamento de Henry Giroux sobre currículo e política cultural, a pedagogia crítica de Freire, a nova sociologia da educação com as ideias de Michael Young. Temos, ainda, a reflexão sobre códigos linguísticos e reprodução cultural feita por Basil Bernstein, bem como os chamados ‘reprodutivistas’ franceses, como Bourdieu; desta forma, a não menção ao pensamento dessas escolas, bem como a ausência de alguns dos conceitos básicos

¹⁷⁸ Luiz Carlos de Freitas (1994, p. 89-90) diferencia assim teoria educacional de teoria pedagógica: “A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática”.

utilizados pelos referidos autores imprime ao discurso uma abertura. Abertura e vagueza que podem ser vistas tanto do aspecto positivo, pois não faz menção direta ao pensamento de nenhum desses autores em específico, e pelo aspecto negativo, pois sua ausência pode significar certa vagueza na concepção de professor, educação e aprendizagem referenciados.

Observou-se também menção ao pensamento pedagógico pós-crítico, com as ideias da identidade cultural e do currículo em rede. Os processos de subjetivação, assim, tomam certo espaço na construção do discurso educacional da prova.

Encontrou-se, ainda, certa menção à figura da Organização Não Governamental (ONG) nesse discurso, donde pôde-se vislumbrar a questão do público não estatal e o reforço à ideia da necessidade da cooperação de várias entidades (governamentais e não governamentais) na proposição de opções de educabilidade para adultos e adolescentes com defasagem idade-série. São delegadas, ainda, vozes como a de Jacques Rancière (“O Mestre ignorante”), M. G. Gohn (“Movimentos sociais e educação”) F. Nietzsche (“Escritos sobre educação”) que a partir de citação direta, trazem-nos perspectivas críticas e pós-críticas de compreensão do fenômeno educacional. A seguir, far-se-á a análise da prova ENADE Pedagogia de 2008.

4.3 SOBRE O INSTRUMENTO ENADE PEDAGOGIA 2008: DOS PERCURSOS TEMÁTICOS E FIGURATIVOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE

No início desta análise faremos menção a alguns outros dados que consideramos importantes para situar o objeto. Para tanto, tomaremos como fonte de informação o Relatório Síntese do ENADE Pedagogia desenvolvido pelo INEP (2008a). Este Relatório (INEP, 2008a) está organizado a partir da seguinte estrutura: 1. Diretrizes para o ENADE (2008), onde constam os objetivos do ENADE, a matriz de avaliação, o formato da prova, as fórmulas estatísticas utilizadas nas análises e uma descrição da amostra do ENADE 2008; 2. Distribuição dos cursos e dos estudantes no Brasil; 3. Análise técnica da Prova, onde se encontram as estatísticas básicas da prova, análise das questões objetivas e análise das questões discursivas; 4. Percepção sobre a Prova, onde constam sete (7) tópicos a seguir descritos – grau de dificuldade da prova, extensão da prova em relação ao tempo total, compreensão dos enunciados das questões, suficiência das informações/instruções fornecidas, dificuldade

encontrada ao responder à prova, influências no desempenho na prova e tempo gasto para concluir a prova; 5. Distribuição dos conceitos, onde se encontram o panorama nacional da distribuição dos conceitos, ou seja, conceitos por categoria administrativa e por região, conceitos por organização acadêmica e por região; 6. Características dos Estudantes, onde se vislumbra o perfil do aluno e uma análise multivariada onde se procura estabelecer a “busca da relação entre o Questionário Socioeconômico e o desempenho dos estudantes”.

Para os fins desta tese, destacaremos alguns aspectos como aqueles constantes nos itens um (1), dois (2) e três (3). Para início de conversa convém destacar a composição da Comissão Assessora de Avaliação da área de Pedagogia, dessa maneira encontramos os seguintes nomes:¹⁷⁹ Amândia Maria de Borba, Universidade do Vale do Itajaí; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben; Universidade Federal de Minas Gerais; Glória das Neves Dutra Escarião, Universidade Federal da Paraíba; Iria Brzezinski, Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Judith Guimarães Cardoso, Universidade Federal de Mato Grosso; Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Universidade Federal do Amazonas e Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

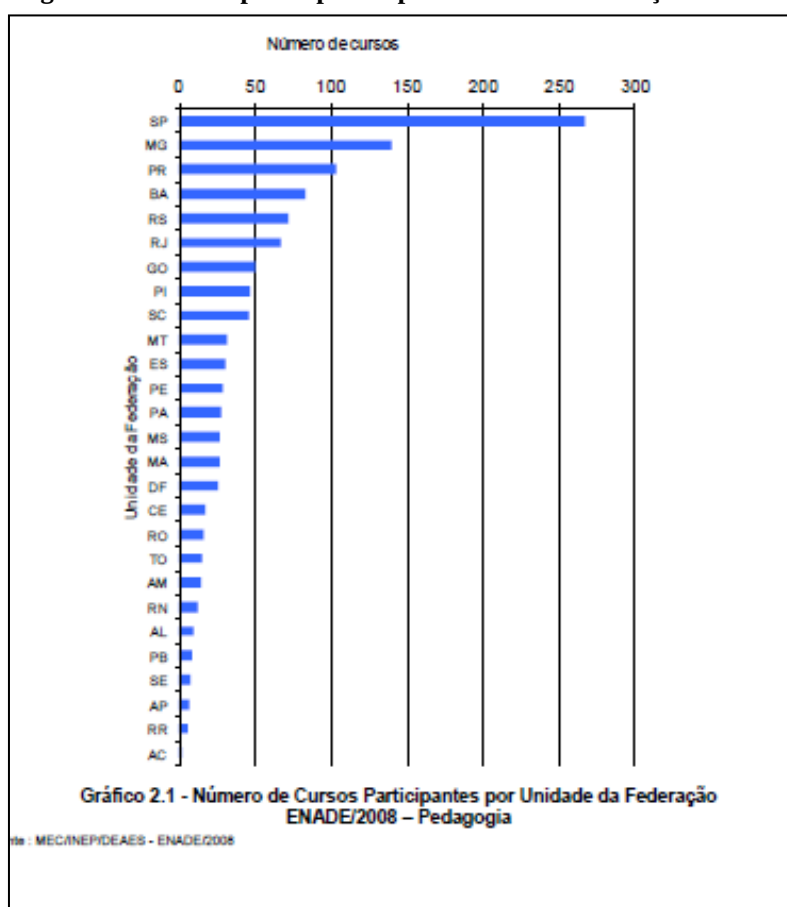
Convém destacar os objetivos da prova Enade Pedagogia 2008 para o campo da pedagogia, assim como descritos nas palavras do INEP (2008a, p. 11): i. “contribuir para a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação em Pedagogia, levantando indicadores para ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino oferecido”; e ii. “identificar necessidades e problemas relacionados ao processo de formação do Pedagogo, considerando as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas e os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – Res. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006”.

Desta maneira, cabe-nos destacar, ainda, algumas informações relevantes para a compreensão do instrumento de avaliação. A primeira informação relevante se refere aos dados gerais disponibilizados pelo Relatório (INEP, 2008a) acerca dos números gerais do exame. Para isto, o Relatório (INEP, 2008a) destacou que, em 2008, entre estudantes inscritos e presentes na

¹⁷⁹ Convém destacar que a Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia foi instituída pela Portaria de n.º 118, de 22 de julho de 2008.

prova o número chegou a 77.523 estudantes de diversos cursos de Pedagogia do Brasil entre ingressantes e concluintes.¹⁸⁰ No que se refere ao número de cursos participantes por Categoria Administrativa segundo as grandes regiões do Brasil, observou-se um destaque para a região Sudeste; em termos numéricos dos 1176 cursos de pedagogia onde houve estudantes avaliados, 503 se encontram na região Sudeste do Brasil, ou seja, um equivalente a 42,8% de alunos (INEP, 2008a). Outro dado interessante é o fato de que São Paulo concentra a maior porcentagem de cursos de pedagogia avaliados em 2008. Observe-se o gráfico abaixo.

Figura 25 – Cursos participantes por unidade da federação EP 2008



Fonte: Relatório Síntese INEP ENADE Pedagogia (2008a, p. 26).

¹⁸⁰ O relatório síntese do Inep Enade Pedagogia 2008 apresentou os seguintes dados: população – 183.765 (entre ingressantes e concluintes); tamanho da amostra – 88.888; presentes – 77.523; ingressantes presentes – 37.525; concluintes presentes – 39.998. Média obtida: 44,4; Mediana: 43,9 e Nota máxima: 95,1.

Em termos de estatísticas básicas gerais da Prova ENADE Pedagogia de 2008 (INEP, 2008b), a amostra de estudantes convocados contou com o número de 88.888. Deste montante, o INEP (2008a) afirma que 12,8% do total não compareceram à prova. Das abstenções observou-se um número maior no grupo dos ingressantes, com um dado de 16,9% de não comparecimentos; em relação aos concluintes, o número de abstenções foi menor na casa dos 8,5%; ou seja, metade do número dos ingressantes. A prova obteve média geral neste grupo de 44,4; tendo os ingressantes uma média menor que a dos concluintes, 41,6 e 48,9 respectivamente. A nota máxima obtida neste exame se deu por parte de um concluinte que obteve 95,1 (INEP, 2008a).

Outro dado que também chamou a atenção se refere ao fato de que a maior parte das instituições de ensino de alunos avaliados pelo ENADE 2008 era de natureza privada. É interessante lembrar aqui das relações antigas que se estabeleceram e ainda se estabelecem entre o público e o privado no Brasil. No campo da educação propriamente dito é significativo o estudo de Saviani (2010) intitulado “O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira”. Neste estudo, Saviani (2010) a partir de um olhar historiográfico estabelece fases desta “promiscuidade” entre o público e o privado na história da educação brasileira, afirmando que desde a primeira fase denominada de “educação pública religiosa” havia uma “simbiose” entre Estado e Igreja Católica representada pela Ordem dos Jesuítas, ou seja, já havia a destinação de recursos da coroa portuguesa ao projeto de “doutrinação e ensino” dos índios e gentios; desta maneira, pode-se afirmar, assim como Saviani (2010) que é nesse contexto onde “[...] emergiu o primeiro grande lobby da educação brasileira, isto é, a formação de um grupo de pressão sobre o poder público para auferir vantagens em favor de seus interesses privados no campo da educação” (SAVIANI, 2010, p. 18).¹⁸¹

Cunha (2009) também nos conta um pouco desta longa história das relações entre o público e o privado na educação brasileira e da questão hoje tão em voga do “público não estatal”, com

¹⁸¹ Cf. Saviani (2010). As fases mencionadas pelo autor neste estudo são assim descritas: primeira fase – denominada de “educação pública religiosa” (1549-1759); segunda fase – “educação pública estatal confessional” (1759-1827); terceira fase – “instrução pública e ensino livre” (1827-1890); quarta fase – “instrução pública para os filhos das oligarquias” (1890-1931); quinta fase – “educação pública e industrialismo: o protagonismo das três trindades” (1931-1961); “educação pública: dever de todos, direito do Estado?”

a questão das universidades confessionais e comunitárias. Desta maneira, Cunha (2009), neste estudo, vai discutir os argumentos utilizados pelos setores privatistas no campo da educação desde os anos de 1930 em torno da busca e do aumento dos recursos públicos para os seus cofres. Para o autor, a disputa central se dava em torno da destinação dos recursos públicos. No caso do ensino superior propriamente dito, gostaríamos de destacar que:

Prevaleceu nos anos 50-60, como nos 80, o temor de a Igreja Católica vir a perder o grande potencial de exercer influência política e ideológica se os subsídios não garantissem, direta ou indiretamente, a manutenção de suas instituições, nas quais estão matriculados cerca de 200 mil estudantes no nível superior e cerca de um milhão no 1º e no 2º graus (CUNHA, 2009, p. 364-365).

Com este exemplo, pode-se perceber que a disputa por recursos públicos fez-se sempre presente na história da educação brasileira. O processo de redemocratização, assim como afirma Cunha (2009), fez aumentar ainda mais o campo de disputas e os atores do campo educativo ansiosos pelos recursos do Estado. Desta forma, tanto as questões levantadas por Saviani (2010) quanto às questões suscitadas em Cunha (2009) podem começar a explicitar esse grande número de matrículas no ensino privado, em geral, e na educação superior em particular; uma história inacabada cujo desenvolvimento têm sido catastrófico para o setor público com cortes consecutivos tanto do financiamento global das universidades, como dos recursos fornecidos pelas agências de fomento para pesquisa e demais programas governamentais eminentemente estatais (CUNHA, 2009).

Voltando às questões emitidas no relatório síntese do INEP (2008a), no que se refere à questão do número de estudantes inscritos por Categoria Administrativa, segundo as grandes regiões e grupos de estudantes, o documento citado destacou ainda que no Brasil foram 77.523 estudantes inscritos, tendo em vista ingressantes e concluintes (como já mencionado); deste valor, 73,9% dos ingressantes são de instituições privadas e 67,5% dos concluintes também são de instituições privadas de ensino, o que marca a tendência em todo o Brasil do sobrelevô da Instituição de Ensino Superior privada em relação à Instituição de Ensino Superior pública (em termos de matrículas). Uma tendência que vem se mantendo com muita força sobretudo a partir das políticas para a Educação Superior implementadas nos anos de 1990 pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Tomando como fonte o documento do INEP (2008a) intitulado Relatório Síntese do ENADE Pedagogia 2008 considera-se pertinente destacar ainda algumas questões em torno da análise técnica da prova, sobretudo no que concerne às questões relativas às habilidades aferidas nas questões objetivas do componente específico do ENADE Pedagogia 2008 (INEP, 2008b). Uma primeira observação pode ser feita relativamente às habilidades aferidas por questão, segundo a análise contida no documento citado. Neste sentido, observou-se que as supostas habilidades aferidas por questão, segundo o texto do INEP, possuem um espectro muito mais amplo do que, segundo o nosso olhar, efetivamente realizam. Veja o exemplo a seguir, que poderá ilustrar melhor a afirmação feita. Ou seja, aqueles aspectos que, segundo o Relatório (INEP, 2008a), seriam as habilidades aferidas por questão, estão, na nossa compreensão, além daquilo que a questão efetivamente avalia ou pode avaliar. Observe-se a questão a seguir, como uma amostra do que afirmamos.

Nesta direção, podemos citar a questão 16 (Q16 (INEP, 2008b, p. 9)) do Enade Pedagogia 2008, que possui como tema central o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Observe-se a questão abaixo:

Figura 26 – Q16 EP 2008

QUESTÃO 16
O pensamento pedagógico de Paulo Freire parte de alguns princípios que marcam, de forma clara e objetiva, o seu modo de entender o ato educativo. Considerando as características do pensamento desse autor, analise as afirmações que se seguem.

- I - Ensinar é um ato que envolve a reflexão sobre a própria prática.
- II - Modificar a cultura originária é parte do processo educativo.
- III - Superar a consciência ingênua é tarefa da ação educativa.
- IV - Educar é um ato que acontece em todos os espaços da vida.
- V - Educar é transmitir o conhecimento erudito e universalmente reconhecido.

Estão de acordo com o pensamento de Paulo Freire **APENAS** as afirmações

(A) I e II	(B) II e V
(C) I, III e IV	(D) I, IV e V
(E) I, II, III e IV	

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Nesta questão, o graduando deve identificar, a partir das asserções dadas no texto-enunciado, os princípios que regem o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Assim, o estudante deve, então, identificar a concepção de ensino, de ação educativa e, em sentido mais amplo, o próprio conceito de educação a partir da compreensão do pensamento freireano. No texto assinado pelo INEP (2008a, p. 47) vê-se expresso as seguintes habilidades aferidas: “[...] conhecer a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com a sociedade, de modo a propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais” e, ainda, “[...] articular as teorias pedagógicas e às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos, na organização e gestão do trabalho educativo escolar e não-escolar” (INEP, 2008a, p. 47); desta maneira, tendo em vista as supostas habilidades aferidas pela questão, segundo o discurso do INEP (2008a) – o qual se pôde observar - tende-se a afirmar que as habilidades aferidas no discurso do Relatório do INEP (2008a) possuem uma amplitude e uma magnitude que, tendo em vista o escopo da questão objetiva exposta, se mostra de difícil aferição.

Neste caso, a identificação de pressupostos conceituais do pensamento de Paulo Freire não nos leva a inferir ou a supor que esse aluno, ao responder corretamente a essa questão, tem a capacidade também de “[...] conhecer a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com a sociedade” (INEP, 2008a, p. 47). Se, de certa maneira, é possível perceber se o estudante, ao responder corretamente à questão, foi capaz de articular uma determinada teoria pedagógica ao processo de ensino, o mesmo raciocínio não pode ser utilizado para aferir se, ao responder corretamente a esta questão, o aluno teria condições de propor *intervenções educativas fundamentadas* numa infinidade de conhecimentos como os “filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais” (INEP, 2008a, p. 47); também não se pode verificar se o aluno ao responder à questão de forma correta tem realmente condições de “[...] articular as teorias pedagógicas” (INEP, 2008a, p. 47), não só no ato de ensino e aprendizagem, mas também na confecção e avaliação de projetos pedagógicos, bem como na organização e na gestão do trabalho educativo em nível escolar e não escolar. Verificou-se certa dificuldade desse item em realmente verificar uma gama tão ampla de habilidades aferidas. Esta característica da grande dimensionalidade dada no discurso oficial

para as habilidades aferidas pelas questões constitui-se em tópico bastante problemático, posto que se depara com as limitações que o item de múltipla escolha coloca. Desta maneira, Mónica (2014, p. 128) assim assinala que “O uso de testes de resposta múltipla é particularmente desadequado no caso das Humanidades”. Ou ainda, quando a mesma autora menciona que,

A ideia de que, em Humanidades, é possível aplicar testes de escolha múltipla é um crime. Em disciplinas como História ou Português, que podem ser exaltantes, tudo fica reduzido a um jogo de sorte e azar, isto para não falar da maneira como se consegue transformar uma disciplina potencialmente tão interessante como Filosofia numa das mais odiadas cadeiras do ensino secundário (MÓNICA, 2014, p. 131).

De uma maneira geral, observou-se que há certa discrepância entre as *habilidades aferidas* de cada questão segundo o discurso do INEP (2008a) e constantes no Relatório Síntese de 2008 e aquilo que, efetivamente, o item possibilitou aferir, como se pôde observar na questão 16 (INEP, 2008b, p. 9).

Após este pequeno aparte, numa volta às questões trazidas pelo Relatório do INEP (2008a) sobre o ENADE Pedagogia 2008, considerou-se pertinente, ainda, destacar questões ligadas especificamente ao índice de facilidade e de discriminação utilizados no exame. Pode-se dizer, assim, que o índice de discriminação está ligado à capacidade de discriminar aqueles que dominam ou não o conteúdo abordado nas questões, de acordo com o desempenho geral na prova (INEP, 2008a). Neste sentido, a amostra revelou (segundo os índices de discriminação retirados do resultado da análise da amostra de 2008) que “[...] a capacidade de discriminação destas questões objetivas da prova foi considerada, para a grande maioria das questões, 20 das 27, como boa ou muito boa, enquanto que seis foram classificadas como médias nessa característica para esse grupo de alunos” (INEP, 2008a, p. 46). Com um índice de discriminação médio na faixa de 0,37, o Relatório Síntese do INEP (2008a) afirma que a prova, relativamente ao componente específico objetivo, apresentou uma “[...] boa capacidade de discriminar aqueles que dominam ou não o conteúdo [...]” (INEP, 2008a, p. 46).

No que se refere ao índice de facilidade apresentado, ou melhor, da classificação das questões objetivas de componente específico segundo índice de facilidade, o Relatório do INEP (2008a) de 2008 mencionou que: das 27 questões objetivas do componente específico de pedagogia para esse grupo de estudantes, 14 questões foram consideradas de dificuldade

média, cinco foram consideradas fáceis e sete consideradas difíceis.¹⁸² Tomando como referência as questões fáceis e de dificuldade média para esse grupo de estudantes, 70,4% das questões desse componente foram classificadas como fáceis ou de dificuldade média. De uma maneira, geral o caráter de dificuldade média apresentada pelas questões objetivas do componente específico se destacou em relação às outras categorizações. Ao olharmos mais de perto as questões que foram consideradas difíceis pela amostra representada, um aspecto nos chamou a atenção. Este aspecto está ligado ao fato de que as sete questões consideradas difíceis na parte objetiva do componente específico para esse grupo de alunos apresentou certa similaridade, na medida em que seu foco estava na percepção pelo aluno de um quadro conceitual, seja ele ligado às concepções de aprendizagem, seja às práticas avaliativas, ou à prática de investigação. Se na questão 15 (Q15, (INEP, 2008, p. 9)) o foco estava na identificação do conceito de desequilíbrio por conflito cognitivo próprio da teoria piagetiana, a questão 19 (Q19 (INEP, 2008b, p. 10)) demandava que o estudante soubesse identificar, a partir de um estudo de caso, as diversas concepções de práticas avaliativas. Observem-se as questões abaixo identificadas.

¹⁸² Segundo o relatório síntese do Enade pedagogia de 2008, no que se refere às questões objetivas do componente específico, verificou-se a partir desse grupo de estudantes as questões assim discriminadas: questões fáceis (possuindo um índice de facilidade entre 0,61 a 0,85) encontraram-se as questões de número 11, 14, 30, 31 e 37; as questões consideradas médias (com índice entre 0,41 a 0,60) foram as seguintes: 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 34, 35; e as questões consideradas difíceis (com índice entre 0,16 a 0,40) foram as de número 15, 19, 20, 21, 27, 28, 36. Obs.: a questão 29 foi anulada, mas não se encontrou a justificativa da anulação no referido relatório.

Figura 27 – Q15 EP 2008

QUESTÃO 15

A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: "Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d'água, tem nadadeiras, é um peixe". A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que morar fora d'água não é algo que defina os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de

- (A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.
- (B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.
- (C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.
- (D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.
- (E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 28 – Q19 EP 2008

QUESTÃO 19

Uma professora propõe uma atividade em que as crianças devem escrever um bilhete para uma personagem. Ao longo da tarefa, a professora percorre todas as mesas, lê em voz alta ou silenciosamente alguns bilhetes, comenta as adequações e inadequações na escrita, leva as crianças a refletirem a partir dos erros ortográficos e pede que os bilhetes sejam reescritos em casa.

De acordo com a descrição dessa situação, a prática avaliativa realizada pela professora é **OPOSTA** a qual das concepções e seus propósitos, apresentados no quadro abaixo?

	Concepção	Propósito
(A)	Diagnóstica	conhecer os conhecimentos já aprendidos pelas crianças.
(B)	Classificatória	medir erros e acertos das aprendizagens das crianças em relação à escrita.
(C)	Formativa	acompanhar o processo individual de aprendizagem das crianças.
(D)	Mediadora	intervir nas aprendizagens realizadas pelas crianças.
(E)	Investigativa	conhecer os indícios das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 10).

A questão 20 (Q20 (INEP, 2008b)), estava muito mais ligada à habilidade de fazer leitura de dados em tabelas, do que propriamente compreender os conceitos que se colocam a partir dos

índices instituídos para a Educação Básica no Brasil. Fugiu, portanto, um pouco daquilo que consideramos como dificuldades conceituais por parte dos alunos que responderam à prova de 2008 e responde mais às habilidades ideais de um pedagogo e de um professor, segundo o discurso do MEC/INEP, ou seja, a habilidade de leitura de dados em tabelas é afirmada como importante pelo discurso ENADE.

Na questão 21 (Q21 (INEP, 2008b)), era preciso que o aluno identificasse um pressuposto ou concepção de prática de investigação ligada a uma corrente não positivista; a questão 27 (Q27 (INEP, 2008b)) pedia que se identificassem conceitos matemáticos ligados ao campo algébrico e ao sistema decimal.

A questão 28 (Q28 (INEP, 2008b)) pedia que o aluno identificasse algumas características da linguagem a partir de suas possibilidades expressivas (também não verbais) e a questão 36 (Q36 (INEP, 2008a)) pedia que se percebesse a relação entre concepções de trabalho ou abordagens pedagógicas e o trabalho concreto de coordenadores pedagógicos feitos através de depoimentos apresentados. Constata-se que o ponto que ligou todas estas questões, consideradas as mais difíceis da prova, foi o fato de que o fio que as ligava passava, ou por um pensamento teórico-conceitual (ligado ao campo matemático, ao campo psicológico, ao campo pedagógico e de pesquisa e da linguagem), ou pela habilidade de fazer leitura de dados em tabelas onde predomina o viés quantitativo, como o foi na questão 20. A seguir observem-se as questões citadas.

Figura 29 – Q20 EP 2008

QUESTÃO 20

Leia a tabela que apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,6	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,8	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	7,0
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Saeb e Censo Escolar
Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em set. 2008.

Qual das afirmações faz uma análise coerente entre os dados da tabela e os fatores do Ideb?

(A) Os dados sobre aprovação escolar e as médias totais de desempenho no Saeb e na Prova Brasil resultaram em índices que ultrapassaram as metas para o ensino fundamental em 2007.

(B) Os índices observados no ano de 2007, mais elevados quanto maior a escolaridade, são ferramentas para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação.

(C) O Ideb, que reúne, em um indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, foi, no total de 2007, inferior à meta para o mesmo ano.

(D) A superação das metas no ensino fundamental e no ensino médio foi um avanço, levando-se em consideração que a escala do Ideb vai de zero a seis.

(E) A expectativa de avanço nas escolas estaduais é inferior àquela esperada para as escolas municipais, uma vez que o índice é comparável nacionalmente.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 10)

Figura 30 – Q21 EP 2008

QUESTÃO 21

A racionalidade científica, forma dominante de pensar e de agir na Modernidade, transformou o homem e sua ação em *objetos de investigação*. Passaram a ser tratados da mesma forma que as “coisas” e os fenômenos da natureza, como “objetos” fixos, imutáveis. O historicismo veio a se opor a essa perspectiva positivista, chamando a atenção para a dimensão histórica da existência, do mundo e da sociedade. As vertentes da pesquisa em educação que acompanharam essa discussão incorporaram idéias do historicismo e trouxeram para a prática da investigação o pressuposto de que

(A) a pesquisa educacional supõe a existência de métodos previamente definidos.

(B) a objetividade e a universalidade do conhecimento são garantidas pelos métodos de pesquisa.

(C) a metodologia da pesquisa determina a produção dos conhecimentos histórico-educacionais.

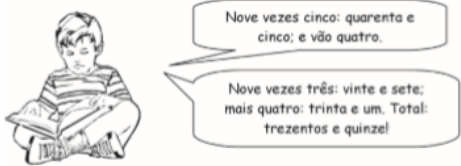
(D) o conhecimento da realidade só é possível por meio do controle do fenômeno educacional.

(E) o conhecimento educacional depende da compreensão dos processos sócio-históricos.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 11).

Figura 31 – Q27 EP 2008

QUESTÃO 27
Observe a ilustração abaixo.



A fala do menino permite os comentários a seguir.

- I - Quando o menino diz "e vão quatro", utiliza-se de um mecanismo que não reflete o valor posicional do algarismo, realizando a operação de forma mecânica.
- II - Expressões como "e vão quatro" ou "desce um" estão relacionadas à "troca" que ocorre na base 10, no sistema de numeração decimal, no entendimento de sua estrutura lógico-matemática.
- III - O ensino de regras destituídas de significados pode estar na origem das dificuldades apresentadas por crianças, ao tentarem utilizar os algoritmos na resolução de problemas.
- IV - A compreensão do valor posicional de um algarismo é favorecida quando a criança opera com materiais concretos em que pode agrupar elementos de dez em dez ou de cem em cem, por exemplo.

São corretos os comentários
(A) I e II, apenas. (B) I e III, apenas. (C) II e III, apenas. (D) II, III e IV, apenas. (E) I, II, III e IV.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 12).

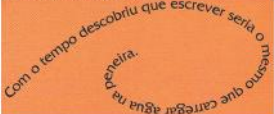
Figura 32 – Q28 EP 2008

QUESTÃO 28

O menino que carregava água na peneira
Manoel de Barros



Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse
que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo
com ele pra mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixe no bolso.
O menino era ligado em *disparapóios*
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
Gostava mais do vazio
Do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino
Que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira



BARROS, M. de. Exercício de ser criança / bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela Marli e Sônia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999 (fragmento)

O texto e os bordados inventam uma realidade mágica e uma estética do corpo em movimento. Esses elementos expressivos mostram algumas características de linguagem:

- I - possibilidades plásticas da linguagem escrita;
- II - aproximação do mundo mágico com o mundo real pela metáfora da água na peneira;
- III - literatura e arte visual como expressões dos conhecimentos que caracterizam o mundo infanto-juvenil;
- IV - hegemonia dos aspectos gramaticais na criação dos textos literários.

São características de linguagem evidenciadas no texto
APENAS
(A) I e II (B) II e III
(C) III e IV (D) I, II e III
(E) II, III e IV

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 13).

Figura 33 – Q36 EP 2008

QUESTÃO 36
Considere os depoimentos para responder à questão.

ELY	LUCAS
Está na época de montar o calendário do ano que vem, remanejar os professores, estruturar o horário e pedir os planos de curso, para manter os arquivos atualizados.	Tento mostrar aos professores sua importância como facilitadores da aprendizagem, ajudando-os a planejar situações de experiência que propiciem a produção de conhecimento.
MARIA	HENRIQUE
A reunião pedagógica de amanhã vai ter representantes da comunidade, além dos professores. Vamos discutir estratégias didáticas para a melhoria da qualidade da educação, com o apoio das famílias dos alunos.	Os professores precisam programar atividades com recursos tecnológicos que estimulem a modelagem de competências, pois os gráficos de desempenho do último bimestre não foram tão bons...

Qual das afirmações abaixo analisa corretamente um ou mais dos depoimentos desses coordenadores pedagógicos?

(A) Lucas e Henrique possuem uma concepção de coordenação proveniente da pedagogia renovada, já que enfatizam um posicionamento crítico, voltado às questões sociais.

(B) Lucas e Ely demonstram ser técnicos normatizadores, pois seus procedimentos estão voltados à manutenção da ordem e às questões administrativas.

(C) A visão de Ely sobre coordenação pedagógica está calçada em um modelo de gestão técnico-científico, pois se preocupa com o desenvolvimento profissional dos docentes.

(D) A atividade proposta por Maria reflete um modelo de gestão participativa, na medida em que corresponde a uma prática passível de ser controlada em detalhes.

(E) O depoimento de Henrique revela uma visão de coordenação que privilegia a técnica, voltada para o controle do comportamento, para o desempenho e para os resultados.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP. 2008b, p. 15).

Com o intuito de continuar a investigar o objeto de estudo, considera-se pertinente apresentar um primeiro quadro de questões significativas referentes ao ENADE Pedagogia 2008 (INEP, 2008b), ou da distribuição percentual das questões do EP 2008, a seguir expresso:

Quadro 9 – Distribuição percentual das questões do EP 2008

ENADE Pedagogia 2008			
Categorias		Foco temático	%
1 Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	Q11	Filosofia da educação Concepção de educação	12
	Q12	Filosofia da educação	
	Q14	Sociologia da Educação	
	Q15	Psicologia da educação	
2 Conhecimentos relativos à formação profissional docente ¹⁸³	Q13	Identidade do pedagogo	42
	Q16	Pensamento pedagógico Paulo Freire (e-a) “teorias pedagógicas”	
	Q22	Identidade docente “ser professor”	
2.1 conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino			
2.2 conhecimentos relativos à educação infantil (EI)			
2.2.1 áreas disciplinares/linguagens na EI			
2.2.2 outros conhecimentos da EI	Q23	Educação Infantil (normativas)	
2.3 conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental (EF)			
2.3.1 áreas disciplinares no EF	Q24	Concepção de alfabetização	
	Q25	LP / alfabetização e letramento	
	Q26	Educação Matemática	
	Q27	Educação Matemática	
	Q28	Linguagem (características)	
	Q30	Ciências Naturais	
2.3.2 outros conhecimentos do EF			
2.4 conhecimentos relativos à EI e EF			
2.5 conhecimentos relativos à didática	Q19	Prática avaliativa docente (concepções e ações)	
2.6 organização do trabalho pedagógico (docente)			
3 Conhecimentos relativos à Gestão Educacional			30
3.1 relativos à escola			
	Q18	Concepção de projeto político-pedagógico	
	Q32	Princípios da GD ¹⁸⁴	
	Q33	Reformas Educativas (política de currículo)	
	Q35	Práticas de gestão escolar	
	Q36	Práticas de gestão escolar (coordenação)	
	Q37	Prática de gestão (articulação com a comunidade externa)	
3.2 relativos aos espaços não escolares	Q34	Princípios da gestão	
			8

¹⁸³ Entende-se aqui a formação profissional específica, a incluem-se os conhecimentos referentes à Didática, metodologias específicas e práticas de ensino, conteúdos do currículo do ensino fundamental e da educação infantil e, ainda, das tecnologias da educação e correlatas.

¹⁸⁴ GD – Gestão Democrática.

3 Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais			
	Q17	Concepção de currículo (e relação com o uso de tecnologias)	
	Q20	Dados do Ideb e fatores que compõem o Ideb (leitura de tabela)	
4 Conhecimentos relativos à pesquisa (concepções e métodos)	Q21	Pesquisa em educação e conhecimento educacional (vertentes da pesquisa em educação)	4
5 Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	Q31	EJA (Didática)	4
6 Conhecimentos integradores (interdisciplinares ou transdisciplinares)			0
7 Outros conhecimentos			0
8 Conhecimentos relativos à educação em espaço não escolares			0

Fonte: ENADE Pedagogia (INEP, 2008a).

Nota: Autoria própria, baseado nas categorias de Pimenta (et. al., 2017) e em Libâneo (2010).

Este primeiro quadro apresenta alguns dados significativos da organização e das ênfases dadas no instrumento de avaliação. O primeiro bloco de destaque, com aproximadamente 42% das questões da prova, se deu no âmbito da formação específica para a docência dos anos iniciais da Educação Básica, com destaque para os conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental (anos iniciais). Dentro deste tópico relativo à formação profissional ou ao perfil de formação do pedagogo e do professor dos primeiros anos da Educação Básica destacaram-se questões acerca do perfil ou da identidade docente (Q13, Q22). Vejam-se as questões abaixo discriminadas:

Figura 34 – Q13 EP 2008

QUESTÃO 13

A dicotomia entre professores e especialistas marcou, ao longo da história, as discussões sobre a identidade do pedagogo. A partir dos anos 1990 uma determinada perspectiva sobre essa identidade foi fortalecida. Ela está nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, promulgadas em 2006.

Qual destas afirmações expressa essa concepção?

(A) A docência é a base identitária do pedagogo, além da gestão escolar, de sistemas e de programas não escolares.

(B) A identidade do pedagogo se afirma por sua condição de especialista.

(C) O planejamento e a avaliação dos sistemas educacionais cabem aos administradores e a gestão escolar, aos pedagogos.

(D) A investigação educacional é tarefa das universidades e sua aplicação é papel dos pedagogos.

(E) O pedagogo deve optar entre dedicar-se à docência das séries iniciais ou à gestão educacional.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 35 – Q22 EP 2008

QUESTÃO 22

Há uma discussão do “ser” professor que envolve a diferenciação entre a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre. A função do professor é ensinar a todos a mesma coisa e a do mestre, anunciar, a cada um, uma verdade particular, uma resposta singular e uma realização. Nesse sentido, o mestre é o condutor do discípulo até si mesmo, um agente de seu processo de individuação. O discípulo confia no mestre para que o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir sozinho, entendendo que a condição de discípulo é provisória. Assim, a experiência do mestre, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, a capacidade de discernimento dos espíritos que, ao pressentir as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins ao seu alcance, assim como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades.

As idéias do texto afirmam:

I - a confiança do discípulo na figura do mestre;
 II - a busca de padrões nos processos de individuação;
 III - o entendimento das limitações e possibilidades de mestres e discípulos;
 IV - a percepção do mestre como condutor às verdades.

De acordo com o texto, é(são) correta(s) **APENAS** a(s) idéia(s)

(A) II (B) IV (C) I e II (D) I e III (E) I, II e III

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 11).

Observe-se alguns apontamentos sobre as questões relativas à identidade docente e a identidade do pedagogo.

Sobre a Q13 (Q13 (INEP, 2008b)) o texto diz que as discussões sobre a “identidade do pedagogo” foram marcadas pela clássica dicotomia entre professores e especialistas. Ou

melhor, se perguntássemos: o que ‘marcou’, ao longo da história, as discussões sobre a ‘identidade do pedagogo’? O texto enuncia que as discussões sobre o tema foram marcadas pela dicotomia entre professores e especialistas. A escolha enunciativa pelo verbo marcar põe em relevo e determina o tom dos debates ocorridos acerca da identidade do pedagogo. Em termos de sintaxe discursiva vemos novamente a escolha pelo enunciado de estado e da utilização do presente do indicativo. Neste ponto, é pertinente lembrar que: “[...] o tempo linguístico tem em comum com outros tipos de tempo as noções de ordem (sucessividade e simultaneidade), duração e direção (retrospectiva e prospectiva)” (NUNES, apud FIORIN, 2010, p. 144). Ou ainda,

Há um outro aspecto do tempo que merece ser estudado. A temporalidade linguística concerne às relações de sucessividade entre estados e transformações representados no texto. Ordena sua progressão, mostra quais são anteriores e quais são posteriores. Isso implica que há um sistema temporal linguístico ordenado em relação a marcos temporais instalados no texto, bem como um sistema temporal organizado em função do presente implícito da enunciação (FIORIN, 2010, p. 144).

Dessa maneira compreendido, as relações de sucessividade entre estados e transformações é operado pelo enunciador e demarcado no texto a partir das escolhas do pretérito perfeito com caráter impessoal e sua passagem para o presente do indicativo. Desta forma, o momento de referência presente é um *agora* que ocorre a partir dos anos de 1990. Em relação a ele, o momento dos acontecimentos de discussão acerca da identidade do pedagogo é anterior. Neste sentido, o sujeito da enunciação ao inserir marcas do tempo linguístico do presente do indicativo (‘está’, ‘expressa’, ‘é’) reforça um efeito de sentido de veridicção e atualização do discurso. A identidade do pedagogo é marcada pelo enunciado de ser, ou seja, a base identitária da profissão de pedagogo ultrapassou as barreiras dos impasses e discussões ocorridos na década de 1990 para afirmar posteriormente a docência, a gestão escolar e de sistemas, bem como a gestão de programas não-escolares como fundamento de sua atividade profissional. Desta forma, o discurso do ENADE de 2008 resgata a história das discussões sobre a identidade do pedagogo, demarcando-a incisivamente com a marca do *ser* professor e do *ser* gestor.

Se a questão 13, ao afirmar a docência e a gestão como base identitária da profissão de pedagogo, trazendo à tona a existência de uma dicotomia entre professores e especialistas (discursivamente ultrapassada pela narrativa construída), a questão 22 (Q22 (INEP, 2008b))

institui a dicotomia entre professores e mestres ou daquilo que a questão intitula como a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre.

A temática central, sem dúvida, é a questão da identidade docente, da existência de um “ser” professor. A teoria semiótica faz uma discussão interessante acerca da questão do “Ser” e que poderá nos ajudar a (re)construir a questão. Para Greimas e Courtés (2011) o termo “Ser” é empregado em, pelo menos, três acepções diferentes, como podemos notar na definição dada pelos autores e exposta a seguir:

- a) Serve de cópula nos enunciados de estado, acrescentando assim ao sujeito, por predicação, propriedades consideradas “essenciais”; no nível da representação semântica, tais propriedades são interpretadas como valores subjetivos em junção com o sujeito de estado.
- b) É utilizado igualmente para denominar a categoria modal da veridicção: *ser/parecer*.
- c) Designa, enfim, o termo positivo do esquema da imanência: *está, então*, em relação de contrariedade com o parecer (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 458).

Se tomarmos a definição exposta na letra a, pode-se supor que as propriedades do sujeito consideradas essenciais (e inseridas no discurso por uma escolha do enunciador) e que no nível da representação semântica podem ser consideradas como valores subjetivos estão acoplados ao simulacro de sujeito desenhado no texto. Desta maneira, podemos perguntar: quais seriam essas propriedades essenciais e valores subjetivos que o sujeito da enunciação escolheu para designar professor e mestre? Quais os valores que marcam o fazer de um e de outro?

A primeira marca instituída no discurso é dada pela escolha do verbo *haver* para iniciar a questão (Q22 (INEP, 2008b)), deste modo, a existência de uma discussão do “ser” professor no campo da educação é afirmada como ainda existente. Esta discussão é marcada, segundo o sujeito da enunciação, por uma certa distinção entre “a pedagogia do professor” e “a pedagogia do mestre”. Para o destinador, existe uma diferença instituída entre a função do professor e a função do mestre. O texto “diz” que a função do professor “[...] é ensinar a todos a mesma coisa”; e a função do mestre o de “anunciar, a cada um, uma verdade particular, uma resposta singular e uma realização” (Q22 (INEP, 2008b, p. 11)).

O primeiro ponto que marca a diferença de ações realizadas pelos sujeitos professor e mestre pode ser delimitado pela escolha dos verbos para a simulação de suas ações junto à atividade de ser mestre e professor; ou seja, o professor realiza a ação de *ensinar* e o mestre a de *anunciar*. Desta maneira, o mestre é revestido de uma função quase ‘religiosa’ ao qual o verbo anunciar se liga. No dicionário Aurélio (1986) pode-se encontrar o termo ensinar assim definido: a) ministrar o ensino de; transmitir conhecimentos de; instruir; lecionar; b) dar a conhecer; indicar: ensinar um caminho; c) pregar, doutrinar. Já o verbo anunciar, do latim *annuntiare*, é definido como: a) “dar a conhecer; fazer saber; noticiar; b) predizer, prenunciar, pressagiar, vaticinar”. Desta maneira, se o texto exposto na questão acaba por priorizar o significado da letra a) do verbo ensinar; pode-se depreender que a escolha do verbo anunciar, quando relativo ao mestre, estabelece relações com o significado atribuído ao verbo anunciar constante na letra b) acima descrita. Pode-se ver o sujeito professor valorado negativamente e o sujeito mestre valorado positivamente, quase numa mitificação do termo mestre. O que será confirmado no desenvolvimento do texto.

Assim, o enunciado começa por instituir uma relação de existência entre dois seres antagônicos, o professor e o mestre. Com o uso de um conectivo conclusivo (*nesse sentido*), o enunciador caracteriza o “ser” do mestre e estabelece a relação entre mestre e discípulo. Desse ponto em diante, a figura do professor é ocultada na textualidade da questão. Os dois sujeitos centrais passam a ser apenas o mestre e seu discípulo. Um enunciado de estado rege o discurso quando afirma que “[...] o mestre é o condutor do discípulo até si mesmo, um agente de seu processo de individuação” (Q22 (INEP, 2008b. p. 11)), desta forma estabelece uma junção entre o mestre e a sua característica intrínseca de ser o condutor, o guia, o orientador de seu discípulo. Interessante, fazer menção aqui ao conceito de *estado* na teoria semiótica do texto, desta maneira, temos que: “O termo estado pode ser homologado ao de contínuo, sendo o descontínuo, que aí introduz a ruptura, o lugar da transformação” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 180).

Ou ainda,

O discurso, e, mais particularmente, o discurso narrativo, pode ser considerado como uma sequência de **estados**, precedidos e/ou seguidos de transformações. A representação lógico-semântica de tal discurso deverá então introduzir enunciados de estado correspondentes a junções entre sujeitos e objetos, e enunciados de fazer que expressem as transformações (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 180).

Neste caso, o *estado* do mestre é dado a partir da junção entre ele e os objetos com os quais se relaciona, ou seja, ele assume seu lugar de mentor e orientador de seu aluno, uma espécie de guia de cada um em busca de sua própria identidade; seu processo único de individuação, a ser orientado pelo mestre. Contrariamente, à ação do professor que massifica o ensino, igualando todos os processos de aprendizagem, e ensinando a todos a mesma coisa; o mestre caminha em direção contrária a do professor simulado.

Kohan (2005, p. 182) ao discutir acerca do significado de ensinar e aprender menciona que, se a primeira vista a questão: “O que significam ensinar e aprender?” parece colocada de forma abstrata, esse é, antes, um problema “concreto, situado, histórico”. Podemos ainda mencionar que etimologicamente, “ensinar” assim como menciona Kohan (2005, p. 185) significa:

‘Ensinar’ faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de ‘educar’, junto a outros termos como ‘instruir’ ou ‘formar’. Todos esses termos são originários do latim e compartilham uma certa ideia análoga a ‘educar’: a de brindar algo a alguém que não o possui. ‘Ensinar’ vem de *insignare*, textualmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base desse termo é a raiz indo-européia *sekw*, com o significado de ‘seguir’. *Signum*, o elemento principal de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que se segue para alcançar algo. O ‘signo’ é ‘o que se segue’. De modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado (KOHAN, 2005, p. 185).

Já o anunciar é marcado pela singularidade da descoberta intrínseca de que cada um tem sua própria originalidade primária e sua especificidade pessoal.

Encontramos, assim, dois sujeitos de estado – o professor e o mestre; temos, também, duas pedagogias diferentes e, ao que nos parece, construídas pelo sujeito da enunciação de forma antagônica. Na verdade o contraponto introduzido pela questão nos remete novamente a uma pedagogia de cunho tradicional, própria das teorias não-críticas da educação.

Sobre a Pedagogia tradicional, Saviani (2008) menciona, primeiro, que a constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ se deu em meados do século XIX e que esta nova organização ocorreu inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do

Estado. No entanto, é preciso salientar que o direito de todos à educação só pode ser compreendido tendo em vista o contexto dessa exigência, ou seja, se dava dentro do ambiente de afirmação do poder da classe burguesa e do enfraquecimento do poder da nobreza e da Igreja. Nesse contexto, Saviani (2008, p. 5) relata que:

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino (SAVIANI, 2008, p. 5).

Dessa maneira, a escola atua como um “instrumento para converter súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2008, p. 5). Para Saviani (2008), ‘a causa da marginalidade é identificada com a ignorância’ (SAVIANI, 2008, p. 5) e o papel da escola ‘é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente’ (SAVIANI, 2008, p. 5). Temos aí, uma escola centrada no professor, que transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. Os alunos devem apenas assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Tendo em vista esse entendimento, pode-se perceber que a função do mestre opera na direção contrária a essa centralização do saber no professor. O texto estabelece ainda mais um enunciado de estado, à experiência do mestre (que é ‘prática e sagaz’), liga-se um estado de ser capaz de perceber as potencialidades de cada um e estimulá-las. Ao mestre vê-se isotopicamente a construção de uma configuração discursiva que desenha uma cena mitificada, já que a combinação da ação de ‘anunciar’ própria do mestre, se junta “a capacidade de discernimento dos espíritos”, bem como a capacidade de “pressentir as possibilidade de cada um”. A ação de anunciar, o lexema espíritos e o verbo pressentir reiteram uma cena quase mítica da relação entre o mestre e o discípulo. Há aqui uma configuração discursiva que gera esse efeito de sentido, o de uma certa sacralização do mestre e uma vulgarização da figura do professor que só ‘ensina’ e que, ao ensinar tudo a todos da mesma maneira, não é capaz de desenvolver as potencialidades individuais singulares de cada educando. Vemos reiterado um discurso que valoriza positivamente as características do mestre que possibilita a cada um desenvolver as suas próprias capacidades. Ele, o mestre, ‘propõe’ objetivos, e formas de alcançá-los aos discípulos. Vê-se novamente reiterada a cisão entre a

pedagogia tradicional e a pedagogia da escola nova que pode ser encontrada nos pressupostos básicos do simulacro do mestre construído em oposição à figura do professor.

Ainda no tópico relativo à formação profissional ou ao perfil de formação do pedagogo e do professor dos primeiros anos da Educação Básica destacaram-se ainda questões acerca de determinado pensamento educacional e seus pressupostos conceituais, como a questão que incide sobre a compreensão do ensino-aprendizagem através das lentes freireanas (Q16 EP 2008, p. 9 (figura 31)); alguns pressupostos legais no que tange à concepção de Educação Infantil (Q23 (INEP, 2008b, p. 9) figura 32).

Figura 36 – Q16 EP 2008

QUESTÃO 16
O pensamento pedagógico de Paulo Freire parte de alguns princípios que marcam, de forma clara e objetiva, o seu modo de entender o ato educativo. Considerando as características do pensamento desse autor, analise as afirmações que se seguem.

- I - Ensinar é um ato que envolve a reflexão sobre a própria prática.
- II - Modificar a cultura originária é parte do processo educativo.
- III - Superar a consciência ingênua é tarefa da ação educativa.
- IV - Educar é um ato que acontece em todos os espaços da vida.
- V - Educar é transmitir o conhecimento erudito e universalmente reconhecido.

Estão de acordo com o pensamento de Paulo Freire **APENAS** as afirmações

(A) I e II	(B) II e V
(C) I, III e IV	(D) I, IV e V
(E) I, II, III e IV	

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 37 – Q23 EP 2008

QUESTÃO 23
As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os Referenciais Curriculares propõem a educação infantil como espaço de cuidar e educar. Essa concepção também se estende às creches, sobre as quais afirma-se:

- I - as creches são lugar de proteção e de cuidados com a saúde, bem como de educação para as crianças;
- II - o ambiente escolar da creche se constitui como espaço assistencialista às crianças;
- III - o processo educativo na creche promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social;
- IV - como espaço de guarda e tutela, a creche tem especial cuidado com a saúde e a higiene das crianças.

São afirmações adequadas à concepção de creche, expressas nos documentos citados, **APENAS**

(A) I e II	(B) I e III	(C) II e III	(D) II e IV	(E) III e IV

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 11).

As didáticas específicas do Ensino Fundamental, como as didáticas do ensino da língua e da compreensão desta dimensão da aquisição da linguagem (Q24, Q25, Q28) e de didáticas da educação matemática (Q26, Q27) e das ciências naturais (Q30) obtiveram um grande peso na prova, trazendo assim uma clara opção do sujeito da enunciação por privilegiar estas áreas do conhecimento. Vejam-se as questões abaixo expostas.

Didáticas do ensino da língua e da compreensão das características da linguagem, abaixo especificadas (Q24, Q25, Q28).

Figura 38 – Q24 EP 2008

QUESTÃO 24

O MENINO MALUQUINHO

ZIRALDO

Jornal do Brasil. Rio de Janeiro.

A tirinha de Ziraldo apresenta-nos uma situação corriqueira. De um modo geral, tem-se a concepção de que as crianças aprenderão os conhecimentos em um único dia e de uma única forma. Essa concepção perde o sentido quando se pensa, por exemplo, nos ciclos básicos de alfabetização, pois os mesmos pressupõem que a alfabetização é

(A) marcada por estágios. (B) linearmente construída.
(C) construída em processo. (D) elaborada sem interrupções.
(E) aprendida por etapas sucessivas.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 11).

Figura 39 – Q25 EP 2008

QUESTÃO 25

Numa sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental, com crianças oriundas de várias regiões do Brasil, um aluno pronunciou a palavra *olho* como [oio]. Outra criança da turma chamou-lhe a atenção, corrigindo-lhe a fala. A professora aproveitou a oportunidade e pediu a todos para que, a partir dali, falassem sempre como se escreve, ou seja: os que falassem [sau] deveriam sempre falar [sal]; os que falassem [viage] deveriam sempre falar [viagem]; os que falassem [bodi] deveriam sempre falar [bode]; os que falassem [cantano] deveriam sempre falar [cantando]. Rapidamente as crianças perceberam que ficou muito difícil falar e que seria impossível falar sempre exatamente como se escreve. A professora aproveitou para explicar que ninguém fala exatamente como se escreve.

Essa professora sabe que

(A) as relações arbitrárias e não perfeitas entre sons e letras são raras.
(B) as variações dialetais de origem social e regional devem ser superadas.
(C) as variações da língua falada têm significados afetivos e culturais.
(D) a língua portuguesa escrita não é fonética.
(E) a correspondência entre os sons da fala e a escrita fonética é invariável.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 12).

Figura 40 – Q28 EP 2008

QUESTÃO 28

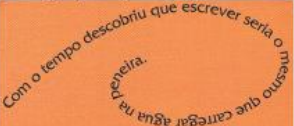
O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse
que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo
com ele pra mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixe no bolso.



O menino era ligado em *obliquidade*
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
Gostava mais do vazio
Do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino
Que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira



BARROS, M. de. Exercício de ser criança / bordados de Antônio Zulma Diniz, Angela Marliu e Sônia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.(fragmento)

O texto e os bordados inventam uma realidade mágica e uma estética do corpo em movimento. Esses elementos expressivos mostram algumas características de linguagem:

- I - possibilidades plásticas da linguagem escrita;
- II - aproximação do mundo mágico com o mundo real pela metáfora da água na peneira;
- III - literatura e arte visual como expressões dos conhecimentos que caracterizam o mundo infanto-juvenil;
- IV - hegemonia dos aspectos gramaticais na criação dos textos literários.

São características de linguagem evidenciadas no texto

APENAS

(A) I e II	(B) II e III
(C) III e IV	(D) I, II e III
(E) II, III e IV	

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 13).

Como se pôde notar, a ênfase do enunciador, ou do sujeito da enunciação no discurso do instrumento ENADE recai sobre as três didáticas consideradas fundamentais e legitimadas por instrumentos de avaliação externa (como o próprio PISA), ou seja, as áreas da linguagem, das matemáticas e das ciências naturais. Fato este que, de certa maneira, se contrapõe ao que é referendado no discurso oficial no que diz respeito à matriz de avaliação do ENADE Pedagogia de 2008 (INEP, 2008b). Observe-se o discurso oficial no que se relaciona ao

Componente Específico da Área de Pedagogia para os campos específicos relacionados à docência.

A prova do Enade/2008, no Componente Específico da Área de Pedagogia, de acordo com a Portaria Inep n.º 133 de 07 de agosto de 2008, adotou como referencial: II. Áreas específicas para docência: um. Constituição do «ser» professor e as especificidades do trabalho docente; 2. Conteúdos e metodologias específicas de: a) Educação Infantil; b) Alfabetização e Letramento; c) Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil; d) Matemática; e) Ciências; f) Geografia; g) História; h) Linguagens Artístico-Culturais; i) Corporeidade/Motricidade Humana; j) Práticas educativas para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos; 3. Temas transversais indicados nos PCNs do Ensino Fundamental (INEP, 2008a, p. 14).

Neste contexto, pois, vemos uma clara ausência de um maior investimento nas áreas da geografia, da história, das linguagens artístico-culturais e da corporeidade e da motricidade humana. Também se tende a afirmar que o discurso que se debruça sobre a Educação Infantil sobrelevou os aspectos normativos e legais em detrimento de outras dimensões e compreensões da educação de crianças na fase da primeira infância. A única questão que trata da Educação Infantil, como tema central, estava mais preocupado com a “[...]concepção de creche” (Q23 (INEP. 2008b, p. 11)), de acordo com os documentos normativos e legais que regulam o campo da Educação Infantil, debruçando-se sobre a velha oposição entre cuidar e educar, do que sobre as especificidades do ensino e aprendizagem de crianças pequenas, por exemplo.

No que tange aos conhecimentos relativos à gestão educacional observou-se que estes envolvem cerca de 30% das questões. No entanto, a despeito dos documentos oficiais como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (CNE, 2006) de 15 de maio de 2006 e outros norteadores do ENADE afirmarem a importância da gestão em espaço não escolares, a ênfase do perfil de formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais da Educação Básica recaiu sobre os conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere aos estabelecimentos escolares. Pôde-se observar apenas uma questão dedicada à gestão de espaços não-escolares (Q34, organização social); as outras questões que incidiam sobre a gestão educacional possuíam como foco a questão da concepção de projeto político pedagógico (Q18), princípios da gestão democrática (Q32), reformas educativas (políticas de currículo, Q33), práticas de gestão escolar (Q35, Q36, Q37). Abaixo as questões citadas para dar a conhecer ao leitor.

Figura 41 – Q34 EP 2008

QUESTÃO 34

Uma organização social com foco no trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco está tendo problemas de evasão dos participantes do projeto de iniciação musical e profissionalização. Os gestores ficaram preocupados, pois o projeto conta com músicos experientes, recursos e equipamentos adequados.

Considerando os princípios da gestão, qual o primeiro procedimento para tentar resolver o problema?

- (A) Disponibilizar recursos financeiros.
- (B) Investir na formação docente.
- (C) Fazer diagnóstico sobre a situação.
- (D) Promover ações que envolvam a comunidade.
- (E) Reorganizar a gestão de pessoas.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 14).

Figura 42 – Q18 EP 2008

QUESTÃO 18

A elaboração do projeto político-pedagógico é um processo de consolidação da democracia e da autonomia da escola, com vistas à construção de sua identidade. É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, que reflete a realidade, busca a superação do presente e aponta as possibilidades para o futuro. O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão didático-pedagógica.

Nesse texto, o projeto político-pedagógico se constitui como

- (A) instrumento legitimador das ações normativas da equipe gestora.
- (B) desenvolvimento de ações espontâneas da comunidade escolar.
- (C) definição de princípios e diretrizes que projetam o vir a ser da escola.
- (D) incorporação de múltiplas teorias pedagógicas, produzidas na contemporaneidade.
- (E) implementação de estrutura organizacional visando à administração interna da escola.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 10).

Figura 43 – Q32 EP 2008

QUESTÃO 32

A Escola Nova Fronteira apresentava altos índices de reprovação e de violência. Na avaliação dos professores, as práticas pedagógicas eram individualizadas e não havia articulação interna ou com a comunidade. A professora Clara foi eleita diretora e entendeu que os aspectos administrativos deveriam dar sustentação aos pedagógicos. Liderou um movimento de organização da escola em direção a uma instituição autônoma e democrática. Para isso, Clara considerou alguns dos princípios a seguir.

- I - A implementação do projeto político-pedagógico constrói a identidade da instituição por meio de permanente reflexão e discussão.
- II - A participação dos pais e da comunidade nas assembleias escolares é uma forma de aproximar a escola da sociedade.
- III - A centralização das ações desburocratiza os processos de gestão e de organização.
- IV - A gestão colegiada organiza o trabalho pedagógico, viabilizando a ampla participação.

São princípios da gestão democrática, que devem ser considerados por essa professora **APENAS**

- (A) I e II
- (B) II e III
- (C) II e IV
- (D) I, II e IV
- (E) I, II, III e IV

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 14).

Figura 44 – Q33 EP 2008

QUESTÃO 33

A partir dos anos 1990 foram realizadas várias reformas curriculares no âmbito das instituições educativas, dentre elas, as propostas de reorganização dos anos de escolaridade em ciclos, que trouxeram mudanças significativas para a estruturação curricular e a avaliação, com a implantação da progressão continuada. Tais experiências fizeram constatar que a implementação de novas propostas nas escolas necessita que as(os)

- (A) particularidades da implementação em cada escola sejam programadas pelos níveis centrais.
- (B) equipes diretoras aceitem a proposta e a desenvolvam com o apoio do coordenador pedagógico.
- (C) ações pedagógicas e administrativas sejam modificadas de forma coletiva e participativa.
- (D) projetos oficiais prescrevam com clareza as ações a serem executadas.
- (E) programas de formação continuada aconteçam depois do processo de implementação.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 14).

Figura 45 – Q35 EP 2008

QUESTÃO 35

A Escola Municipal Maíra vem modificando as características de sua gestão. Ampliou as ligações com a comunidade em seu entorno e fortaleceu o conselho escolar, que tem acompanhado a frequência e o desempenho dos alunos. Quando surgem problemas, os membros do conselho, formado por professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade, conversam entre si, com os professores e a família do aluno. Além disso, o conselho participa das decisões pedagógicas e administrativas, inclusive no que tange ao uso dos recursos financeiros da escola, seja para obras de manutenção, para passeios educativos ou para a compra de materiais didáticos.

De acordo com a regulamentação municipal, haverá novas eleições para o conselho escolar no próximo ano.

A escola apresentada nesse texto está atuando

- I - de forma equivocada, pois envolve os alunos nas decisões pedagógicas e administrativas;
- II - em consonância com as concepções democráticas de gestão, pois redefine os membros do conselho por meio de eleições periódicas;
- III - em desacordo com a LDBEN 9.394/1996, pois permite que pessoas de fora da escola interfiram em sua gestão;
- IV - de acordo com a LDBEN 9.394/1996, pois tem um conselho escolar atuante, com participação comunitária.

Está(ão) correta(s) **APENAS** a(s) afirmação(ões)

- (A) II
- (B) III
- (C) IV
- (D) I e III
- (E) II e IV

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 14).

Figura 46 – Q36 EP 2008

QUESTÃO 36
Considere os depoimentos para responder à questão.

ELY	LUCAS
Está na época de montar o calendário do ano que vem, remanejar os professores, estruturar o horário e pedir os planos de curso, para manter os arquivos atualizados.	Tento mostrar aos professores sua importância como facilitadores da aprendizagem, ajudando-os a planejar situações de experiência que propiciem a produção de conhecimento.
MARIA	HENRIQUE
A reunião pedagógica de amanhã vai ter representantes da comunidade, além dos professores. Vamos discutir estratégias didáticas para a melhoria da qualidade da educação, com o apoio das famílias dos alunos.	Os professores precisam programar atividades com recursos tecnológicos que estimulem a modelagem de competências, pois os gráficos de desempenho do último bimestre não foram tão bons...

Qual das afirmações abaixo analisa corretamente um ou mais dos depoimentos desses coordenadores pedagógicos?

(A) Lucas e Henrique possuem uma concepção de coordenação proveniente da pedagogia renovada, já que enfatizam um posicionamento crítico, voltado às questões sociais.

(B) Lucas e Ely demonstram ser técnicos normatizadores, pois seus procedimentos estão voltados à manutenção da ordem e às questões administrativas.

(C) A visão de Ely sobre coordenação pedagógica está calcada em um modelo de gestão técnico-científico, pois se preocupa com o desenvolvimento profissional dos docentes.

(D) A atividade proposta por Maria reflete um modelo de gestão participativa, na medida em que corresponde a uma prática passível de ser controlada em detalhes.

(E) O depoimento de Henrique revela uma visão de coordenação que privilegia a técnica, voltada para o controle do comportamento, para o desempenho e para os resultados.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 15).

Figura 47 – Q37 EP 2008

QUESTÃO 37
O ano de 2008 foi repleto de atividades e comemorações na Escola Machado de Assis, devido ao centenário de morte do grande escritor brasileiro. O resultado desse processo necessitava ser sistematizado e socializado. Para isso, considerou-se a possibilidade de desenvolver as seguintes atividades:

- I - organizar reuniões com docentes das escolas vizinhas para que os mesmos procedimentos fossem adotados pelas demais;
- II - publicar as produções de alunos e professores, visando à valorização e difusão do conhecimento;
- III - convidar um especialista no tema para ratificar a qualidade das produções dos alunos e legitimar os conhecimentos construídos;
- IV - realizar um período de culminância das atividades, com exposições, apresentações artísticas e demonstrações para a comunidade.

A(s) atividade(s) coerente(s) como uma concepção da escola como produtora de conhecimento e de vivências democráticas é(são) **APENAS**

(A) I
(B) II
(C) II e III
(D) II e IV
(E) III e IV

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 15).

Por fim, outra seção de grande peso, embora menor, foi a seção de fundamentos da educação, onde se observou a ênfase na história, na filosofia, na sociologia e na psicologia educativas (Q11, 12, 14, 15). Um dos aspectos mais relevantes desta seção diz respeito ao fato de que, tanto na filosofia da educação (Q12 (INEP, 2008b)), como na sociologia da educação (Q14 (INEP, 2008b)), as abordagens foram bastante genéricas, dando a impressão de certa homogeneidade nos respectivos campos de saber, o que não corresponde à realidade destes mesmos campos que possuem diversas, heterogêneas e, às vezes, abordagens antagônicas. No entanto, em relação à área da psicologia o mesmo não ocorreu. Neste último caso, dá-se ênfase para a abordagem piagetiana ou, dito de outra maneira, no campo da psicologia, houve a nomeação e escolha de uma determinada abordagem, o que não ocorreu de fato no campo da sociologia e da filosofia. No campo da história da educação, deu-se voz ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Q11 (INEP, 2008b)), com o destaque para os pressupostos da Educação Nova.

No que se refere à questão 11(INEP, 2008b), pôde-se notar que estão presentes através das escolhas enunciativas e referenciais dos destinadores as seguintes vozes internas presentes no discurso do EP 2008. A voz do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, caracterizado como “inovador” pelo discurso do enunciador, inicia a parte específica da prova de 2008, trazendo dois temas subjacentes: a concepção da educação como um “direito social” e o conceito de “educação integral”. As escolhas enunciativas tendem a reforçar tanto o papel do Estado no reconhecimento e no cumprimento do direito à educação por parte do indivíduo, bem como a necessidade da cooperação entre os diversos setores sociais para que, efetivamente, esse direito se efetive na vida social e cotidiana da pessoa humana. Do pequeno fragmento escolhido pelo sujeito da enunciação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (utilizado sem a devida ‘aspas’), a referencialização é explícita no que se refere ao tempo, ao espaço e à pessoa. Desta forma, o processo de discursivização traz à tona o ano de 1932, o documento do Manifesto e os educadores brasileiros signatários do referido documento. As escolhas léxicas optaram por trazer figurativizados os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Observem-se as questões citadas a seguir.

Figura 48 – Q11 EP 2008

QUESTÃO 11
O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nos trechos a seguir, aparecem algumas de suas principais idéias.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências.

Com base nesses trechos, conclui-se que, em seu contexto histórico, o *Manifesto* era

- (A) libertário, pois pregava o fim do Estado.
- (B) autoritário, já que defendia a obrigatoriedade escolar.
- (C) elitista, porque pregava a dualidade do sistema de ensino.
- (D) inovador, pois compreendia a educação como um direito social.
- (E) conservador, na medida em que entendia a educação pública como privilégio.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 49 – Q12 EP 2008

QUESTÃO 12
Qual a contribuição da disciplina Filosofia da Educação para a formação do educador?

- (A) Atender à necessidade de organização do pensamento com vistas a um melhor desempenho didático-pedagógico.
- (B) Dominar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade visando a uma cultura erudita.
- (C) Reunir informações sobre a existência humana para orientar a forma de organizar sua vida privada.
- (D) Contribuir para as soluções práticas exigidas pelo cotidiano, auxiliando na elaboração do planejamento escolar.
- (E) Ajudar o professor a identificar e interrogar os valores que estão subjacentes à ação e às concepções do humano.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 50 – Q14 EP 2008

QUESTÃO 14

A relação entre educação escolar e desigualdade social vem sendo estudada pela Sociologia há mais de um século. Diferentes autores e diversas correntes de pensamento explicam os complexos mecanismos dessa relação. Mesmo considerando as grandes diferenças existentes entre países e épocas, a escolarização progressiva da população

- (A) vem acompanhada de um aumento das exigências educacionais do mercado de trabalho.
- (B) garante empregabilidade compatível com o nível de instrução.
- (C) proporciona acesso ao mercado de trabalho devido à diminuição da competitividade.
- (D) está relacionada às crises econômicas e favorece o desemprego.
- (E) gera equanimidade entre segmentos sociais e diminuição de conflitos culturais.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Figura 51 – Q15 EP 2008

QUESTÃO 15

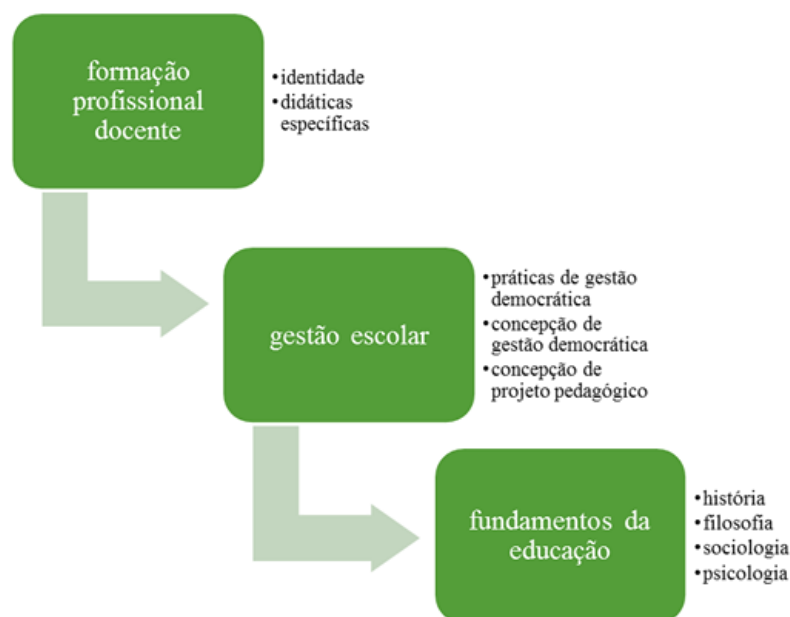
A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: "Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d'água, tem nadadeiras, é um peixe". A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que morar fora d'água não é algo que defina os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de

- (A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.
- (B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.
- (C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.
- (D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.
- (E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 9).

Tendo estas ênfases em foco, vislumbraram-se seções bem demarcadas na prova, perfazendo uma primeira grande subdivisão temática. Assim, um possível desenho temático destas seções pode ser assim explicitado.



Pode-se, no entanto, fazer uma leitura inversa. Quais os temas em que não houve nenhuma visibilidade no instrumento de avaliação em questão? No que se refere às modalidades de educação, deu-se pequeno destaque ao trabalho desenvolvido na educação de jovens e adultos. No que se refere às temáticas relativas às diferenças, diversidade, minorias linguísticas e culturais, também se verificou uma certa ausência e pouca visibilidade (embora haja um esforço por parte do enunciador de dar visibilidade às diferentes expressões da linguagem oral como na questão 25 do EP 2008). Todavia, não se faz menção à educação indígena e/ou quilombola, nem a questões ligadas às diferenças e/ou questões atinentes ao multiculturalismo; dá-se certa ênfase apenas à educação especial nesse tópico.

As práticas interdisciplinares ganharam certo espaço, todavia sempre com uma ênfase especial dada às disciplinas consideradas essenciais, como a matemática e a língua portuguesa, por exemplo. Ainda tendemos a afirmar que o conceito de interdisciplinaridade utilizado no texto da prova manifesta-se um pouco redutor, já que ligado unicamente à questão do trabalho integrado entre disciplinas. Sabe-se, pois, que o debate sobre o próprio conceito de interdisciplinaridade não é tranquilo no campo das ciências sociais, e não há um consenso acerca dos significados do que seja a perspectiva interdisciplinar. No entanto, existe certa tendência em afirmar que a interdisciplinaridade no campo das ciências sociais deve ir

além do “[...] mero transplante de conceitos, perspectivas ou problemas de uma disciplina em outra” (ALBUQUERQUE, 1987, apud CESCO; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 59)¹⁸⁵ e, nesta direção, vai além da simples integração entre as disciplinas como é apregoado no texto da prova (Cf. Q 17 (INEP, 2008b)), cuja resposta certa, a letra B, faz relação entre projetos de trabalho com integração entre disciplinas e a abordagem interdisciplinar, como se fossem sinônimos.

Figura 52 – Q17 EP 2008

QUESTÃO 17
Considere as descrições que se seguem.

Escola X: O currículo é desenvolvido em projetos de trabalho, com integração entre disciplinas, e os laboratórios de informática estão a serviço da pesquisa empreendida pelos alunos.

Escola Y: Há uma delimitação clara entre as disciplinas, com horários e espaços bem definidos para as atividades, e os recursos tecnológicos dão suporte à transmissão de conhecimentos.

Escola Z: Laboratórios de informática, telas digitalizadas e estúdios de produção audiovisual estão disponíveis aos professores, que são conduzidos a desenvolver um currículo em que os novos conhecimentos científicos sejam imediatamente incorporados.

Qual das análises faz uma relação coerente entre concepções de currículo e uso da tecnologia, segundo as correntes teóricas a que se referem?

(A) As escolas X e Y adotam uma concepção de currículo calcada no multiculturalismo, pois o tratamento dado ao uso de recursos tecnológicos está associado à diversidade.

(B) Na escola X o currículo possui uma abordagem interdisciplinar, o que favorece o caráter investigativo do uso de recursos tecnológicos no contexto da metodologia de projetos.

(C) Na escola Y a delimitação entre as disciplinas demonstra que o currículo é reflexo da pluralidade cultural contemporânea, ao passo que o modo como a tecnologia é adotada remete a um modelo tecnicista.

(D) Na escola Z os diversos recursos tecnológicos usados indicam uma visão de currículo calcada na teoria pós-crítica, pois os professores acompanham as inovações tecnológicas.

(E) As escolas Y e Z trabalham segundo uma perspectiva curricular crítica, em que os recursos tecnológicos são utilizados para a formação continuada de alunos e professores.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 10).

Desta maneira, os tópicos constantes no exame nos indicam os *conteúdos e habilidades*¹⁸⁶ que todo estudante brasileiro, formado em Pedagogia, deve dominar e se apropriar. Temos aqui uma concepção ideal de formação de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Uma percepção de escola e de ensino-aprendizagem.

¹⁸⁵ CESCO; Moreira e Lima (2014) citam o trabalho de Albuquerque (1987) apresentado no III Congresso Nacional de Sociologia, realizado em Brasília.

¹⁸⁶ A nomenclatura utilizada faz referência aos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC/INEP, como o relatório síntese do ENADE Pedagogia de 2008 ao qual já fizemos referência.

Levando em consideração o conceito de percurso temático, podemos traçar o seguinte itinerário formativo do futuro Pedagogo. Lembremos, pois, ainda o que nos diz Fiorin (2008) sobre os conceitos de tematização e figurativização,

[...] revestir os esquemas narrativos abstratos com temas e produzir um discurso não figurativo ou podem-se, depois de recobrir os elementos narrativos com temas, concretizá-los ainda mais, revestindo-os com figuras. Assim, tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado (FIORIN, 2008, p. 90).

Outro ponto de discussão dentro da abordagem do discurso feita pela semiótica se encontra na questão da existência de *graus de figurativização* do discurso. Importante mencionar que se postulava a existência ou a possibilidade (em tese) de discursos puramente temáticos ou não figurativos; no entanto, Barros (2002) afirma que a prática da análise textual tem demonstrado que muito mais que se falar em discursos não figurativos, dever-se-ia fazer referência a discursos de figuração esparsa, como o texto científico, por exemplo. Apesar de Barros (2002) classificar o discurso científico como aquele de *figuração esparsa* pôde-se notar que o chamado discurso científico da profissão docente se apoiou muito fortemente na figuração e na construção da figuratividade no discurso para o professor em formação, no qual esse professor se torna muito mais uma professora que ministra atenciosamente e democraticamente seu ofício. (INEP, 2008b).

Tomando-se, pois, os pressupostos contidos em Barros (2002), assim como em Fiorin (2000), pode-se construir a partir da análise da Prova EP (2008b) em seu componente específico objetivo três percursos temáticos básicos. Um percurso temático ligado àquilo que se intitula na área da pedagogia de os fundamentos da educação; um segundo percurso temático voltado para o desenvolvimento da profissionalidade docente; e um terceiro percurso básico voltado para a gestão da instituição e dos processos de ensino-aprendizagem. Para a compreensão destes três percursos temáticos básicos deve-se considerar a construção do quadro abaixo que poderá nos dar uma visão geral dos temas e figuras presentes no instrumento de avaliação. Observe-se o quadro (Quadro 10) a seguir, como ilustrativa dos temas e figuras principais encontrados no Exame:

Quadro 10 – Quadro temático e figurativo da Prova ENADE Pedagogia 2008

Questão	Temas	Atores figurativos
Q11	- o tema do direito do indivíduo a uma ‘educação integral’; - o tema da educação como função social pública e dever do Estado em cooperação com outras ‘instituições sociais’; - o tema da concepção de educação e regime escolar; (princípios básicos da educação, regime escolar, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; ‘educação integral’); - o tema da educação como direito social; - o tema dos Direitos do indivíduo.	-Anísio Teixeira -Fernando de Azevedo -Lourenço Filho -‘26 educadores brasileiros’ -‘cada indivíduo’ -pioneiros da educação Nova
Q12	- o tema da Formação do educador/professor; - o tema das contribuições da disciplina Filosofia da educação para a formação do ‘educador’; <i>A disciplina Filosofia da Educação deve contribuir para que o professor possa:</i> ‘identificar’ e ‘interrogar’ os valores que permeiam a ação humana; ‘identificar’ e ‘interrogar’ os valores que residem nas concepções ‘do humano’.	-Educador -o professor
Q13	- o tema da identidade profissional do pedagogo; - eixos da identidade do pedagogo: a docência, a gestão escolar, de sistemas e de programas não escolares.	-professores -especialistas
Q14	- o tema da relação entre educação escolar e desigualdade social; - o tema do ‘aumento da escolarização da população’; - o tema das ‘exigências educacionais do mercado de trabalho’.	
Q15	- o tema da aprendizagem a partir da teoria piagetiana; - o tema do processo de aprendizagem por conflito cognitivo (desequilíbrio).	-a professora -baleia, vaca, gato, cachorro, filhotes, água, mamíferos, rã (conteúdos de Ciências Naturais) -Pedro
Q16	- o tema das características do pensamento pedagógico de Paulo Freire; - o tema da compreensão do ato educativo; - o tema da concepção de educar/ensinar em Freire.	Paulo Freire
Q17	- o tema da articulação entre teorias e práticas de currículo e as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC); - o tema das diferentes características das abordagens curriculares e suas propostas efetivas de currículo; - o tema do currículo a partir de projetos de trabalho interdisciplinares; - o tema das diferentes teorias do currículo.	-Escola X -Escola Y -Escola Z -laboratórios de informática -telas digitalizadas -estúdios de produção audiovisual -alunos
Q18	- o tema da concepção de PPP como um processo de consolidação da democracia e autonomia da escola; - o tema do PPP como o ‘vir-a-ser’ da escola; - a tematização do processo de elaboração do PPP.	-escola
Q19	- o tema do erro como propiciador de reflexão para o aperfeiçoamento; - o tema das diferentes concepções de avaliação da aprendizagem.	-uma professora -as crianças

Q20	- o tema dos índices na educação (IDEB); - o tema dos fatores que constituem o IDEB; - o tema da aprovação escolar e do desempenho de estudantes.	-Prova Brasil
Q21	- o tema da racionalidade científica como transformadora do homem e sua ação a partir da Modernidade; - o tema da oposição entre 'positivismo' e 'historicismo'; - o tema das diferentes 'vertentes da pesquisa em educação'; - o tema do conhecimento educacional como dependente dos 'processos sócio-históricos'.	-o homem
Q22	- o tema do 'ser' professor, ou da identidade docente; - o tema da diferenciação entre a Pedagogia do professor e a Pedagogia do mestre; - o tema da diferenciação entre as funções de professor e mestre; -o tema do processo de individuação.	-professor -mestre
Q23	- o tema da educação infantil como espaço de cuidar e educar; - o tema do processo educativo na creche como promotor do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças; - o tema da creche como espaço de cuidados e educação.	-creche -crianças
Q24	- o tema da concepção de alfabetização; - o tema da afirmação da alfabetização enquanto processo socialmente construído; - o tema das políticas públicas dos 'ciclos básicos de alfabetização'.	-menino Maluquinho -pai do menino Maluquinho -as crianças
Q25	- o tema das concepções de alfabetização e letramento; - o tema das contradições entre a linguagem oral e escrita; - o tema das variações da língua falada como expressões afetivas e culturais.	-sala de aula, -crianças -regiões do Brasil -um aluno -a professora -as crianças
Q26	- o tema dos objetivos da educação matemática; - o tema da necessidade de conexões entre temas e campos do saber; - o tema da interdisciplinaridade.	-a professora Inês -seus alunos -obra de Mondrian -quadros
Q27	- o tema da educação matemática; - o tema do ensino e da aprendizagem significativa; - o tema da importância do trabalho pedagógico com materiais concretos.	-o menino
Q28	- o tema da identificação de características da linguagem evidenciadas no texto poético; -o tema da relação entre elementos plásticos e elementos da linguagem escrita.	-o menino -água, peneira, livro, vento, peixe, água
Q29 <i>anulada</i>	- o tema do conceito de representação como meio de propiciar a alfabetização geográfica e o desenvolvimento do pensamento histórico.	-uma escola de EF -a professora de crianças de 6 anos
Q30	- o tema da importância do diagnóstico inicial para o conhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas a serem tratados em aula; - o tema da utilização da água como recurso ambiental; - o tema da preservação ambiental; - o tema da responsabilidade social do governo e da população em relação aos recursos naturais.	-estudantes de 9 anos -escola de EF -água -população -o professor -casas -sala de aula -estação de tratamento -torneira

		-maquete
Q31	- o tema da EJA; - o tema da existência de conhecimentos prévios e construídos contextualmente originários das vivências pessoais de cada pessoa humana, seja no ambiente familiar, profissional, de lazer ou religioso.	-os alunos da EJA -sala de aula -os professores
Q32	- o tema da gestão democrática da educação; - o tema da relação entre aspectos pedagógicos e administrativos de uma instituição educativa.	-a escola Nova Fronteira -professores -a professora Clara -diretora
Q33	- o tema das reformas curriculares dos anos 1990 (ciclos, progressão continuada); - o tema da relação entre novas propostas nas escolas e ações pedagógicas e administrativas feitas de forma coletiva e participativa.	-escolas
Q34	- o tema do reconhecimento dos princípios de gestão (em organizações não escolares); - o tema do trabalho educativo a partir de projetos desenvolvidos por organizações sociais não escolares; - o tema da necessidade da realização de diagnósticos para o conhecimento das causas de uma situação.	-Organização social -crianças e adolescentes -os gestores -músicos -recursos -equipamentos
Q35	- o tema das funções do Conselho Escolar; - o tema da gestão democrática na educação.	-escola municipal Maíra -alunos -comunidade -professores -pais -funcionários -representantes da comunidade -família -materiais didáticos
Q36	- o tema das diferentes concepções de coordenação pedagógica e suas relações com as diversas tendências da educação; - o tema dos diferentes perfis de coordenador pedagógico.	-Ely, Lucas, Maria e Henrique -coordenadores pedagógicos -docentes -professores
Q37	- o tema da escola como espaço de produção de conhecimento e de ‘vivências democráticas’.	-escola Machado de Assis -Machado de Assis -escritor

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b), produção da autora baseada em Pimenta (et. al., 2017) e no Relatório Síntese (2008a).

Pensando nos percursos temáticos do exame e transitando naquilo que a semiótica discursiva intitula de semântica discursiva, poderemos observar quando agrupamos todas as questões que utilizam como tema principal a *gestão*, as seguintes isotopias temáticas com seus respectivos percursos temáticos.

Tomando-se em consideração a questão 18 (INEP, 2008b) podemos enxergar os seguintes subtemas: a questão da elaboração do projeto político pedagógico e a própria conceituação de projeto político pedagógico. Neste sentido, o tema da gestão ao privilegiar a construção do projeto político pedagógico, assim conceitua este mesmo projeto, como “[...] processo de consolidação da democracia e da autonomia da escola, com vistas à construção de sua identidade”; [uma] “ação intencional”; [uma relação entre presente, passado e futuro; a não redução à sua] “dimensão didático-pedagógica”; [e como forma de definir princípios e diretrizes] “que projetam o vir a ser da escola” (Q18 (INEP, 2008b, p. 10)).

As principais sub-temáticas abordadas tendo em vista o projeto pedagógico da escola se assentam sobre dois valores básicos: a democracia e a autonomia, bem como a construção da identidade. Desta maneira, as estruturas sêmio-narrativas de nível profundo desenharam como valores de base a oposição entre democracia por um lado e autoritarismo/absolutismo /autocracia/monocracia por outro lado. Ou seja, pode-se dizer que a sintaxe de nível fundamental se sustenta sobre as oposições democracia-monocracia, bem como, autonomia-submissão/dependência/subordinação.

Faz-se importante lembrar ainda que “[...] as categorias fundamentais são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas” (BARROS, 2005, p. 14). Desta maneira, no texto contemplado, a democracia e a autonomia são eufóricas e a dependência, subordinação, submissão ou a autocracia são consideradas disfóricas, o que vai se repetir em todas as questões cuja temática principal gira em torno da gestão educacional, conforme observaremos a seguir. A questão 18 (INEP, 2008b) pode ser considerada como um texto temático e desenvolve uma figuração esparsa, cuja figura central é a escola, o que também irá se repetir nas questões analisadas a seguir.

Interessante notar que essas categorias semânticas que estão na base de construção da questão acima citada se repetem em outras questões, embora a figuração que acompanhe a construção textual não seja a mesma, como pudemos observar na análise de algumas questões da prova ENADE Pedagogia de 2005, anteriormente analisada.

A questão 32 (INEP, 2008b) também gira em torno do tema da gestão. Os principais sub-temas do tema da gestão, constantes no texto da prova são: *implementação do projeto político-pedagógico* como construtor da identidade da instituição; a questão da *participação dos pais e da comunidade nas assembleias escolares*; a necessidade de aproximação entre a escola e a sociedade; a importância da gestão colegiada para a organização do trabalho pedagógico; e, ainda, a importância da participação de toda a comunidade nestes processos de tomada de decisão. Novamente, a oposição de base do discurso, caminhando em direção a uma semântica do nível fundamental, se assenta sobre a democracia, autonomia, participação versus a autocracia, heteronomia e omissão. Este será, pois o trinômio onde todo o trabalho de gestão escolar deve se basear. Notadamente, a participação e a colegialidade aparecem como valores fundamentais do discurso. O investimento figurativo é dado pela inscrição no discurso das figuras da escola Nova Fronteira, os professores, a professora Clara, a diretora, a escola. A escola deve possuir como substrato fundamental ser uma instituição autônoma e democrática. Novamente, vê-se a afirmação da importância da construção das identidades, seja da escola, seja do próprio projeto pedagógico, seja do professor, ou do mestre (como trazido na Q22) (INEP, 2008b). O cenário que se enuncia é de que a escola é ou deve ser uma instituição autônoma e democrática.

A problemática da democracia e da autonomia é colocada margeando todo o discurso da prova. Veja-se a questão 33 (INEP, 2008b). Mais uma vez, a figuração é feita pela escola. Como sub-temas desenvolve as questões relacionadas às mudanças e reformas curriculares ocorridas nos anos de 1990; trazendo para o texto a configuração dos ciclos e da progressão continuada. Em termos de sintaxe discursiva, observa-se o pretérito perfeito como tempo predominante na questão (“foram realizadas”, “que trouxera”, “fizeram”), a terceira pessoa em todo o texto da questão e uma ancoragem espacial colocada nos anos de 1990. Importante mencionar que o contexto dos anos de 1990 é marcado por diversas reformas e implantação de diversas políticas no campo da avaliação educacional em particular, e da educação, em geral. A espacialidade da escola é novamente afirmada no texto dessa questão. Ela, a escola, sendo, pois, a figura central da questão (Q33 (INEP, 2008b)) é vista como um *locus* da implantação de “novas propostas pedagógicas e administrativas” e local onde devem imperar ações coletivas de participação e modificação da realidade.

Na questão 35 (INEP, 2008b) aparece novamente a figura da escola. Agora não mais uma escola qualquer, mas “a Escola Municipal Maíra”, a “comunidade”, os “alunos”, o “conselho escolar”, os “pais”, “funcionários”, “representantes da comunidade”. Como sub-temáticas desenvolvidas encontrou-se novamente a importância de uma gestão democrática da escola. Como características valorizadas pelo sujeito da enunciação em relação à escola observaram-se: a importância da modificação da gestão escolar em direção a uma gestão onde haja a participação de todos os membros da comunidade escolar; a necessidade de fortalecimento do conselho escolar e de sua participação nas decisões da escola. A concepção democrática de gestão é novamente tida como um valor eufórico.

Os valores do nível profundo escolhidos pelos destinadores do discurso, de certa forma, traduzem uma aspiração social maior. Interessante notar que, tendo em vista o contexto em que os textos foram escritos, ou seja, o da posse e eleição de um governo de viés mais social e popular, como discursivamente o governo Lula do Partido dos Trabalhadores foi construído, é possível afirmar que os valores do nível profundo construídos e reiterados, ou seja, a democracia, a autonomia e a participação possuem uma interface com os próprios valores sociais defendidos discursivamente pelo governo do PT, sobretudo no entusiasmo do primeiro mandato de Lula da Silva.

Voltando às questões da prova pode-se notar que na questão 35 (INEP, 2008b), a figura principal do discurso é a escola. Reafirma-se a necessidade de atuação da escola em conformidade com a legislação vigente, sobretudo a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). A importância de eleições periódicas, bem como um conselho escolar atuante é reiterada através dessas linhas temáticas isotópicas que se reproduzem por todo o discurso da prova.

Na questão 36 (INEP, 2008b), aparece uma outra figura, o coordenador pedagógico. São quatro (4) coordenadores pedagógicos que possuem diferentes estilos de gestão escolar do trabalho pedagógico. Cada ator do discurso enunciado possui uma forma de realizar o trabalho pedagógico. A questão da identidade do coordenador é, pois, discutida. Aliás, a questão identitária é também reiterada, tendo em vista um modelo ideal de escola e de projeto pedagógico referendado anteriormente a partir das questões anteriores. A questão 37 (INEP, 2008b) traz de novo a figura da escola, denominando-a de “escola Machado de Assis”, ancora

o discurso na percepção de escola como produtora de conhecimento e de vivências democráticas. Novamente, o valor fundamental da democracia pode ser percebido na estruturação do discurso da prova. No entanto, de certa maneira, as ações desenvolvidas por este simulacro de escola, percebida como “espaço de vivências democráticas”, restringem um pouco o sentido *lato* de democracia, pois se baseia no pressuposto de que a ação da escola como “produtora de conhecimento” e de “vivências democráticas” se funda nas ações de “publicar as produções de alunos e professores” e de “realizar um período de culminância de atividades”, com exposições, apresentações artísticas e demonstrações para a comunidade.

A questão 34 (INEP, 2008b) por fim, traz um outro ator discursivo, a organização social como promotora de educação. Aparece a figura da criança e do adolescente ‘em situação de risco’, que necessitam de apoio extraescolar. Nesta direção, a questão apresenta uma situação-problema e explora alguns princípios que devem ser observados na gestão de organizações não-escolares que trabalham com crianças e jovens. O lexema projeto assume destaque como organizador de isotopias na medida em que se apresenta como organizador da atividade pedagógica proposta e discursivamente construída. Pôde-se observar, a partir desse conjunto de questões cujo tema central foi a gestão escolar, o sentido construído em torno desse lexema, e de que maneira o enunciador o fez. Assim, afirma-se que o enunciador optou por um discurso de maneira geral que utiliza a terceira pessoa, variando entre tempos do passado e do presente, numa espacialidade onde a escola é a figura central e cujo efeito de sentido de distanciamento predomina em todo o texto. Como categorias semânticas que estão na base do discurso analisado, pôde notar a oposição democracia *versus* ditadura.

No que se refere às questões cujo eixo central transitou em torno dos “conhecimentos relativos à formação profissional docente”, encontrou-se como sub-temas explorados os seguintes: na questão 13 (INEP, 2008b) a dicotomia entre professores e especialistas e as discussões sobre a identidade docente estão no centro do debate. Reforçou-se a ideia de que a base identitária do pedagogo é a docência, seguidas da gestão escolar, “de sistemas e de programas não escolares”. A questão 16 (INEP, 2008b) gira em torno do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Discute a concepção freireana de ensinar, aprender, educar e ação educativa. Tanto a questão 13 (INEP, 2008b) quanto a 16 (INEP, 2008b) são predominantemente temáticas e discutem questões mais abstratas no que se refere aos

conhecimentos pedagógicos. Na questão 22 (INEP, 2008b), a discussão acerca do ser professor é novamente reiterada. Aparece como sub-temática a existência de duas pedagogias, a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre (INEP, 2008b). A discussão sobre a função do professor, bem como a função do mestre. Surgem duas novas figuras no discurso da prova. A figura do mestre e a figura do discípulo. Coloca-se a discussão da identidade docente em termos de diferenciação do trabalho do mestre e do trabalho do professor, havendo uma certa contradição entre as duas figuras. Duas figuras também se contrapõem - a figura do discípulo e a figura do aluno. O discurso reitera a dicotomia colocada na questão 13 (INEP, 2008b), como já explorado. Naquela questão coloca-se a dicotomia entre professores e especialistas e nessa (Q22 (INEP, 2008b, p. 11)) a dicotomia entre mestres e professores.

Na próxima questão de número 23 (INEP, 2008b) está em pauta o tópico da concepção de educação infantil, ou seja, o texto da questão gira em torno de temas ligados ao universo da educação infantil, sobretudo no que se refere aos pressupostos legislativos que embasam as concepções de educação para a infância. A questão 24 (INEP, 2008b), trabalha basicamente com a concepção de alfabetização. O tema da alfabetização é desenvolvido a partir da crença de que ela é construída em processo. A temática principal da questão 25 (INEP, 2008b), construída a partir de uma situação-problema, circula em torno das questões de linguagem (alfabetização e letramento) e afirma ainda que “as variações da língua falada têm significados afetivos e culturais” (INEP, 2008b). A questão 26 (INEP, 2008b) desenvolve como tema central as concepções e os objetivos da educação matemática. Parte também de um estudo de caso a partir da ação de uma professora (a professora Inês) que intenta integrar duas áreas do conhecimento, as artes e a matemática. No entanto, o foco temático é a educação matemática, como se pode observar a seguir.

Figura 53 – Q26 EP 2008

QUESTÃO 26
A professora Inês, interessada em integrar matemática e artes plásticas, propôs aos seus alunos uma pesquisa da obra do artista plástico Piet Mondrian (1872-1944), que consistiu na observação dos quadros reproduzidos abaixo.



Composição com Vermelho, Azul e Amarelo - 1930



Composição com Amarelo, Azul e Vermelho - 1939

Disponível em: http://www.artcyclopedia.com/artists/mondrian_piet.html

A qual objetivo da educação matemática para o ensino fundamental, presente nos PCN, atende a proposta da professora, de observação dos quadros de Mondrian?

- (A) Identificar formas geométricas e reproduzi-las segundo categorias artísticas miméticas, a fim de apurar o gosto estético.
- (B) Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
- (C) Descrever resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, estabelecendo relações entre matemática e linguagem oral.
- (D) Resolver situações-problema para validar estratégias e resultados, identificando os ângulos obtuso, agudo e reto entre as formas geométricas.
- (E) Apurar a percepção da forma e estimular a sua criação, por meio da cooperação, tendo em vista a solução de problemas numéricos propostos.

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 12).

A questão 27 (INEP, 2008b) também desenvolve como tema central questões ligadas à educação matemática, sobretudo ao sistema de numeração decimal. A questão 28 (INEP, 2008b) possui como tema central questões ligadas à linguagem, mais especificamente, às características expressivas da linguagem. A questão 30 (INEP, 2008b), a partir de um estudo de caso, possui como tema básico questões ligadas às didáticas de ciências naturais, tendo em vista o sub-tema da água, como se vê em seguida.

Figura 54 – Q30 EP 2008

QUESTÃO 30

Estudantes de 9 anos de uma Escola de Ensino Fundamental estudam a distribuição de água para a população. O professor inicia a atividade com perguntas como:

- Toda água que sai da torneira é boa para beber?
- A água suja pode se tornar limpa?
- Existem casas sem água boa para beber?

As respostas são discutidas. O professor realiza em sala atividades práticas como:

- construção de uma maquete do sistema de distribuição de água da cidade;
- experiência de decantação e filtração da água;
- excursão à estação de tratamento de água da cidade.

O trabalho é ampliado para o estudo da preservação ambiental e da situação da água potável da população, que não tem acesso à rede de abastecimento de água. Refletem sobre como o poder público cuida da qualidade da água e das questões ambientais e, ainda, sobre a responsabilidade social da população e dos governantes.

A partir dessa descrição, considere as afirmações a seguir.

I - As perguntas iniciais respondidas pelos alunos permitem ao professor fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos.

II - A contextualização dos temas ocorre durante as atividades, na inserção de aspectos do cotidiano dos alunos e da população.

III - O conhecimento científico desautoriza o conhecimento que os alunos trazem de suas experiências de vida, em relação ao meio ambiente.

IV - As crianças devem concluir que as questões relativas ao desmatamento próximo aos mananciais de água e a distribuição de água tratada a toda a população são de responsabilidade social exclusiva dos governos.

De acordo com a descrição, são corretas **APENAS** as afirmações

(A) I e II	(B) I e III
(C) I e IV	(D) II e III
(E) II e IV	

Fonte: Prova ENADE Pedagogia (INEP, 2008b, p. 13).

E por fim, a questão 19 (INEP, 2008b), que possui como tema central as diversas concepções de prática avaliativa. Os percursos temáticos básicos dessas questões deram-se em torno de concepções ligadas às áreas da matemática e da linguagem.

Nesse bloco de questões acima especificadas, os processos de actorialização giram em torno, especialmente, da “professora” (figura feminina) e de atividades ligadas às didáticas da língua e da matemática. Surge a figura do professor, quando de temas ligados à área de ciências naturais. Nas questões de espacialização, ganha novamente relevo o espaço escolar, em geral e da sala de aula, em específico. Além do espaço da escola e da sala de aula, ganha destaque também o espaço do laboratório de informática. A temática da identidade é novamente destacada. Assim, surge a questão da identidade docente, a diferenciação entre mestres e professores, a identidade da educação para crianças pequenas, com a ênfase nos polos do cuidado e da aprendizagem e questões ligadas à própria identidade da escola. Em termos de ancoragem temporal, observou-se a construção do discurso pautada no Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova de 1932; o destaque para os anos de 1990, e sua dimensão de reformas e mudanças; a década de 1980 e o pensamento de Paulo Freire; os dados do IDEB de 2005 e 2007 e as metas para 2021; dentre outros. Na verdade, observou-se que a ancoragem temporal destacou períodos de transformações na educação, como as décadas de 1930, de 1980 e de 1990. No que se refere mais especificamente às mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990, o texto da prova tende a valorar positivamente essas mesmas reformas, assim como a valorar positivamente as propostas trazidas pelo Manifesto de 1932.

Pode-se apreciar abaixo a construção figurativa dos textos das questões a partir do seguinte esquema,



Outra questão se faz bastante importante para compreendermos o sentido construído no texto da prova. Ou da delegação de vozes para outros destinadores “menores”, onde o sujeito da enunciação ao construir o discurso incorpora ao texto principal outros textos que lhe compõem o sentido manifesto, ou aquilo que na linguística se convencionou a chamar de interdiscursividade. Pode-se dessa forma questionar: Quais as vozes presentes e legitimadas pelo destinador/res no ENADE Pedagogia 2008? Para quais “vozes” foram delegadas maior visibilidade? Que tipos de linguagens e/ou recursos linguísticos foram privilegiados?

Azevedo Júnior (2013), em sua análise realizada acerca da construção do sentido nas propostas de redação do ENEM, debruça-se sobre os sentidos construídos pelos chamados “textos motivadores” (tomados como um todo de sentido com características variantes de um ano para outro). Desta maneira, o autor nos fala acerca de um “destinador-programador”, onde este mesmo destinador assume uma posição de valoração dos temas escolhidos; neste sentido, para Azevedo Júnior (2017, p. 116) “O Destinador compromete o sujeito a entrar em conjunção com um determinado objeto de valor, [...]” e o expõe a determinados conteúdos temáticos e figurativos cuidadosamente elencados e escolhidos.

Desta maneira, a delegação de vozes do Destinador para outros destinadores “menores” feita pelo MEC/INEP também nos dão uma boa pista do quadro de valores e de quais discursos são hegemonizados no campo da pedagogia. Desta forma, pode ser interessante estabelecer a lista de “destinadores” presentes no *corpus* estudado para que se possa apreender as vozes destacadas e legitimadas no corpo do exame como referência *sine qua non* de uma determinada área de saber e/ou campo do conhecimento. Para isso, o quadro desenhado abaixo pode nos ser de grande utilidade.

Quadro 11 – Linguagens e vozes privilegiadas na construção do texto ENADE Pedagogia 2008

ENADE Pedagogia 2008 – Componente Específico		
Questão	Linguagem utilizada	destinadores
11	verbal	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (trechos) Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho «26 educadores brasileiros»
12	verbal	
13	verbal	DCN/Pedagogia/ Licenciatura, 2006 (sem citação direta)
14	verbal	
15	verbal	Teoria piagetiana (sem citação direta)
16	verbal	Pensamento de Paulo Freire (sem citação direta)
17	verbal	
18	verbal	
19	verbal	Presença de quadro
20	verbal matemática	(IDEB)/INEP/MEC leitura de dados do IDEB e projeções (com citação direta)
21	verbal	
22	verbal	
23	verbal	DCNEI e referenciais curriculares EI (sem citação direta)
24	Texto sincrético HQ	O menino maluquinho / Ziraldo /Jornal do Brasil (com citação direta)
25	verbal	
26	Texto visual e verbal	Linguagem visual – reproduções de Mondrian (Composição com vermelho, azul e amarelo, 1930; 1939) (Piet Mondrian -1872-1944) PCN Matemática para o EF
27	Texto sincrético 1 Quadro HQ	Sem referências quanto à fonte da ilustração
28	Texto sincrético Texto visual Texto verbal	Poema de Manoel de Barros (com citação direta) Manoel de Barros. Exercício de ser criança. RJ: Salamandra, 1999 (fragmento) Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela Marilu e Sália Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas
29	Anulada verbal	
30	verbal	
31	verbal	
32	verbal	
33	verbal	Reformas da educação anos 1990 (sem citação direta)
34	verbal	
35	verbal	LDBEN 9394/96 (sem citação direta)
36	verbal	Depoimentos de «coordenadores pedagógicos»
37	verbal	Centenário de morte do «grande escritor» Machado de Assis (mote para um trabalho pedagógico) (sem citação direta)

Fonte: Prova ENADE Pedagogia 2008 (INEP, 2008b), construção da autora.

Ao fazer uma leitura do quadro acima traçado acerca das vozes delegadas internamente no discurso da prova pelo destinador ou sujeito da enunciação, pode-se perceber a construção de

dois blocos principais de destinadores legitimados pelo discurso da prova Enade Pedagogia de 2008 (INEP, 2008b).

Um primeiro eixo, onde o discurso do instrumento de avaliação, sendo um dos objetivos explícitos avaliar a qualidade da formação ou o perfil de formação recebido pelos alunos de pedagogia do Brasil está assentado no próprio discurso legislativo-normativo que delimita tanto o horizonte teórico quanto, de certa forma, o horizonte prático do perfil de formação do estudante de pedagogia. Assim posto, a primeira voz legitimada pelo discurso do instrumento de avaliação em causa foi o discurso normativo do INEP, MEC e Congresso Nacional. Neste sentido, apareceram neste instrumento menção acerca das DCN/Pedagogia/Licenciatura (CNE, 2006), no intuito de trazer para o debate questões em torno da base de identidade do pedagogo; dados do Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) trazido pelo INEP/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); menção às reformas curriculares empreendidas a partir de 1990 na Educação Básica; e, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Este é o primeiro eixo onde aparece um claro destinador alocado na manifestação e na defesa de um discurso de base normativa e legal onde se estrutura a Educação Nacional. Este discurso normativo-legislativo desempenha e toma o vulto de um discurso, de verdade estabelecida, onde não há espaço para questionamentos ou críticas. A relação que se estabelece é, pois um contrato fiduciário¹⁸⁷, onde o valor *verdade* é de antemão impresso.

¹⁸⁷ Para Greimas e Courtés (1979), o “contrato”, numa acepção mais generalista pode se entendido como “[...] o fato de estabelecer, de ‘contrair’ uma relação intersubjetiva que tem por efeito modificar o estatuto (o ser e/ou o parecer) de cada um dos sujeitos em presença” (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p. 84). Na realidade, trata-se, a princípio, de uma noção intuitiva que diz respeito a uma “tomada de contato” de um sujeito para com outro sujeito, na direção do estabelecimento de uma relação intersubjetiva. O primeiro “contrato” que se desenha nessa relação, é chamado por Greimas & Courtés (1979), de “contrato implícito” que diz respeito a “[...] esse conjunto de preliminares que fundamentam a estrutura intersubjetiva” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 84). O termo contrato, na semiótica discursiva greimasiana, deve ser compreendido como “troca” e bebe da fonte dos escritos de M. Mauss. Nessa direção, o contrato, entendido como operação de troca de dois “objetos-valor” está ligado a uma atividade pragmática e, também, a uma dimensão cognitiva (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 85); assim, “[...] para que a troca possa efetuar-se, é preciso que as duas partes sejam asseguradas do ‘valor’ do valor do objeto a ser recebido em contrapartida, por outras palavras, que um *contrato fiduciário* (muitas vezes precedido de um fazer persuasivo e de um fazer interpretativo dos dois sujeitos) seja estabelecido previamente à operação pragmática propriamente dita” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 85-86). Por fim, o “contrato fiduciário” pode ser designado de *enuncivo*, compreendido como a inscrição na dimensão interior do discurso-enunciado e se refere a valores pragmáticos; ou, então, *enunciativo*, que se mostra a partir do nível da estrutura da enunciação. Como *contrato enunciativo*, segundo Greimas & Courtés (1979, p. 86) pode ser designado também de *contrato de veridicção*, nesse contexto, esse

Um segundo eixo das vozes legitimadas pelo destinador maior toma por base um certo ideário pedagógico. Ideário pedagógico baseado nos pressupostos da Escola Nova, com menção explícita aos Pioneiros da Educação Nova, sobretudo a partir dos nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Além da Escola Nova, também obtêm destaque os pressupostos sobre aprendizagem desenvolvidos a partir da teoria piagetiana do conhecimento. Outro ideário pedagógico que marca presença na prova é a concepção de ensino, aprendizagem e, num sentido mais amplo, de educação, trazidos pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire. Além destes três eixos básicos de vozes legitimadas pelo Destinador (principal) do discurso do Exame, pode-se apontar um outro sub-eixo de trabalho do destinador que nos é dado a partir da presença de textos visuais e textos sincréticos na construção do instrumento de avaliação. Assim, se o texto verbal prevaleceu, tivemos também a presença da história em quadrinhos a partir do Menino Maluquinho (Ziraldo), uma reprodução de duas telas de Mondrian, uma pequena caricatura de um menino do tipo HQ, e, ainda, a reprodução de um poema de Manoel de Barros ilustrado. O aspecto estético da prova certamente percebeu ganhos com a introdução das questões; no entanto, em todas estas questões onde a dimensão sincrética e/ou visual foi acrescentada, o foco da questão não estava propriamente em desenvolver essas linguagens específicas, mas apenas demonstrar um trabalho pedagógico feito tomando como foco central outras disciplinas como matemática ou língua portuguesa, referendando o ideal da ênfase dada às áreas consideradas principais. Ou seja, quando se utilizou as telas de Mondrian, o foco principal da questão era, não propriamente as artes visuais, mas a educação matemática; ou seja, a arte estava a serviço do desenvolvimento de uma educação matemática; e onde se utilizou como exemplo um poema de Manoel de Barros ilustrado, o foco estava na percepção das características da linguagem utilizadas no poema, ou seja, um olhar muito restrito para as respectivas áreas, do que para a ampliação de um olhar realmente inter e/ou transdisciplinar. Nas outras duas questões, onde se viu uma HQ do Ziraldo, o foco estava nos processos de alfabetização; e na questão onde apareceu uma ilustração do tipo HQ, o foco também era a educação matemática, sobretudo o desenvolvimento de conceitos do sistema decimal.

tipo de contrato “[...] visa a estabelecer uma conveção fiduciária entre o enunciador e o enunciatário, referindo-se ao estatuto veridictório (ao dizer-verdadeiro) do discurso enunciado. O contrato fiduciário, que assim se instaura, pode repousar numa evidência (isto é, numa certeza imediata) ou então ser precedido de um fazer persuasivo (de um fazer-crer) do enunciador, ao qual corresponde um fazer interpretativo (um crer) da parte do enunciatário” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 86).

Assim, o discurso pedagógico do ENADE Pedagogia (INEP, 2008b) em seu componente específico, se assenta sobre bases bem delimitadas, tanto no que diz respeito ao campo teórico, quanto ao campo propriamente prático das chamadas ciências da educação. Neste sentido, este discurso dá legitimidade e destaca enquanto destinadores (menores) às próprias instâncias normativo-legais, com menção às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (CNE, 2006), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dados quantitativos do INEP sobre a Educação Básica, reformas da educação dos anos de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) de 1996, embora a grande maioria das questões não tenha sequer utilizado a citação direta.

Além do texto normativo, deu-se ênfase ao viés pedagógico da Escola Nova, através do destaque de um trecho do Manifesto dos Pioneiros de 1930, do pensamento de Paulo Freire e de alguns pressupostos da teoria piagetiana de conhecimento, como já mencionado. Estes destinadores legitimados pelo discurso dão um contorno ímpar ao discurso pedagógico referendado pelas agências e órgãos avaliadores.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Em termos contextuais, esta investigação possui como premissa básica, para atestar sua importância e sua relevância, o fato de que a temática da avaliação de sistemas de ensino passa a ser peça chave das políticas públicas para a educação, não só no Brasil, mas tem sido fruto de um movimento internacional e transnacional duplamente marcado: 1º - pelas chamadas *condicionalidades* de financiamento advindas dos organismos internacionais; e, 2º - como consequência de movimentos de *reformas educativas* ocorridas a partir da década de 1980.

Dentro desse prisma, o objetivo principal deste estudo foi compreender os *sentidos* construídos para o *perfil de formação do pedagogo e do professor* dos anos iniciais da educação básica (educação de infância e primeiros anos do ensino fundamental) e as *concepções docentes* presentes num dos principais instrumentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - instituído em 2004, pela Lei 10.861 de 14 de abril, no início do primeiro mandato do Presidente Lula da Silva. Para o exame dos sentidos construídos pelo discurso da avaliação acerca do perfil de formação docente foram privilegiados dois objetos principais de investigação e análise, a rememorar, dois testes standardizados aplicados aos estudantes de graduação em Pedagogia, versões 2005 e 2008. Ao tentar compreender e construir um certo *imaginário* do professor brasileiro, neste trabalho foram examinados os procedimentos de construção do discurso do Enade, tendo como foco a elaboração dos temas e das figuras semânticas do discurso, sobretudo a partir de seus processos de tematização e figurativização, assim como proposto pela semiótica discursiva francesa de base greimasiana.

Pretendeu-se, dessa forma, contribuir, na perspectiva dos estudos do discurso, para a ampliação da compreensão e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação institucional utilizados no Brasil, assim como contribuir para uma reflexão acerca do perfil de formação docente reiterado no documento e utilizado como parâmetro e orientação na construção e consolidação de currículos e projetos pedagógicos de inúmeras instituições de ensino superior do Brasil.

Para um reforço à nossa memória de compreensão global do trabalho construído, o mesmo obedeceu a um caminho e percurso teórico-metodológico que obedeceu a três movimentos básicos e suas respectivas ações: a) tencionou conhecer e compreender aspectos fundamentais da história da avaliação educativa; além de investigar os antecedentes históricos do SINAES; b) investigou o conhecimento produzido sobre o ENADE no sentido de apreender o que foi elaborado no Brasil sobre o tema, tendo como foco o exame de desempenho discente; c) examinou o processo de construção das provas ENADE Pedagogia 2005 e 2008; e analisou discursivamente o texto dos objetos-textos-ocorrências.

Sobre os resultados encontrados, pode-se afirmar que: a) os sentidos encontrados para o perfil de formação do pedagogo e do professor constroem-se sobre a crítica à pedagogia tradicional. Nesse sentido, pode-se vislumbrar a crítica à escola tradicional, sobretudo no que se refere ao tema da relação professor/aluno, a partir da censura à ação de ‘explicar’, própria das ações propostas para o professor da escola tradicional; a crítica ao ‘professor público’ figurativizado como *austero e cabeludo*; e à necessidade de um professor formado em nível superior, donde se afirma como *lócus* de formação docente a universidade, um ideal caro aos escolanovistas.

No intuito de tentarmos sintetizar alguns aspectos que nos pareceram centrais, elaboramos o quadro abaixo que analisa as diferenças entre os instrumentos de avaliação utilizados em 2005 e 2008.

Quadro 12 - Diferenças entre o instrumento de 2005 e 2008

Diferenças entre o instrumento Enade Pedagogia 2005 e 2008	
2005	2008
- o peso das questões (números diferentes de 2008) - Componente específico de múltipla escolha 60% do total do peso dessa parte da prova;	- o peso das questões (n.º diferentes de 2005) – especialmente no componente específico Aumento do peso no item específico objetivo Componente específico de múltipla escolha 85% do total do peso dessa parte da prova (aumento de 25%)
- equilíbrio entre conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação (35,7%) e conhecimentos relativos à formação profissional docente (35,7%)	-diminuição significativa dos conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação (15%)
	-aumento do peso dos conhecimentos relativos à formação profissional docente (42%)
	- aumento significativo dos conteúdos relativos à gestão educacional (perfil docente mais voltado para as questões da gestão educacional)
	- menciona a dicotomia entre professores e especialistas (Q13 EP 2008) e entre professores e mestres (Q22 EP 2008)
Não havia DCNs promulgadas e instituídas	Já havia DCNs promulgadas e instituídas
Fundação Cesgranrio, INEP, MEC, Comissão Assessora (Destinador)	INEP, MEC (destinadores)
Peso grande no aspecto filosófico da educação (perfil de um professor mais reflexivo)	
Grande peso dos fundamentos da educação na prova de 2005 (35,7% do total de conteúdos)	Grande peso no componente de formação profissional específica e nos conhecimentos relativos à gestão escolar
	No âmbito específico de formação profissional se deu ênfase para os anos iniciais do EF

Fonte: Provas Enade Pedagogia 2005 e 2008. Elaboração da autora.

As mudanças ocorridas no instrumento ENADE Pedagogia de 2005 para a edição de 2008, podem ser assim descrita, tendo em vista o quadro desenhado acima: a mudança no peso das questões da prova, com um aumento do peso objetivo na prova de 2008 em relação à prova de 2005, e uma diminuição do peso das questões discursivas entre 2005 e 2008. Desta maneira, o peso do Componente específico de múltipla escolha obteve um acréscimo de 25% a mais do que no ano de 2005. Desta forma, se em 2005 o peso do componente específico de múltipla

escolha era de 60% do total dessa parte da prova; em 2008, ele passou para 85% do total do peso dessa parte da prova (aumento de 25%).

No que se refere à distribuição percentual das questões do ENADE Pedagogia 2005, verificou-se certo equilíbrio entre conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação e conhecimentos relativos à formação profissional docente (com aproximadamente 35,7% de cada categoria). Há uma diminuição significativa da distribuição percentual das questões do EP na categoria que se refere aos conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação (em 2005 essa porcentagem era de 37,5% do total das questões; e em 2008 atingiu apenas a marca dos 15% do total das questões, conforme quadros 6, p. 188; e quadro 9, p. 251), ou seja, uma diminuição da ordem de 22,5%.

Na prova de 2008, vê-se grande ênfase ao âmbito da formação específica para a docência dos anos iniciais da Educação Básica, com destaque para os conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental (anos iniciais), com o número de 42% das questões da prova.

No decorrer da pesquisa, surgiram outras importantes categorias e dimensões de análise que nasceram de sua forte presença numérica na textualidade da prova. Desta forma, temos ainda dois grandes temas em destaque: a escola (ou a concepção de escola/s) e o tema da gestão. Desta maneira, pôde-se observar também um aumento significativo na porcentagem de questões que cobravam conhecimentos acerca da gestão educacional. No EP 2005, os conhecimentos relativos à gestão educacional tomaram 14,2% do total das questões da prova; em 2008, tivemos, aproximadamente, 30% das questões relacionadas a essa temática. Nesse sentido, podemos apontar para um perfil de formação docente que vai, com o desenvolvimento da política ENADE, tendendo a ser mais voltado para as questões relativas à gestão da educação.

No que se refere à temática da gestão educacional, em 2005 encontramos como subtemas desse eixo os seguintes pontos: a questão da construção do projeto político-pedagógico, a questão da gestão voltada para a qualidade do ensino, a gestão de espaços não formais de educação. A edição de 2008 amplia bastante as discussões em torno do tópico da gestão escolar, abordando também questões relativas à concepção do PPP, aos princípios de uma

gestão democrática, questões relativas às políticas de currículo aplicadas à escola, práticas de gestão escolar (docente, coordenador, comunidade externa), bem como princípios da gestão em espaços não escolares. Se em 2005, aparece a figura da “Organização não-governamental” (ONG), em 2008 vemos a “organização social” tomar terreno. A lexia sofre transformação tendo em vista o lapso temporal 2005-2008 – de organização não-governamental para organização social, talvez apontando a tendência de valorização do espaço público não-estatal, concepção muito disseminada nos anos 1990 no Brasil.

O termo administração quando relacionado aos processos de organização da escola e dos processos pedagógicos não foi mencionado. O termo escolhido para tratar dessas questões foi o termo gestão escolar, que vem quase sempre, quando se quer valorá-lo positivamente, acompanhado do qualificativo ‘democrático’. Vemos, também, a reiteração do termo democrático relacionado ao campo conceitual da participação. Ou seja, as configurações discursivas do termo democrático nas questões da prova estiveram ligadas a uma ação de participação em espaços de decisão.

O perfil de formação do profissional de pedagogia sofre, desta forma, modificação tendo em vista o discurso da prova ENADE (2005-2008). Em 2005, a ênfase recai sobre os fundamentos da educação, com ênfase para a área de filosofia da educação e psicologia da educação. Nesse caso, pode-se notar a aproximação entre as bases priorizadas na prova e, novamente, as áreas priorizadas por aqueles considerados os representantes da educação Nova no Brasil, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho.

Se intentávamos compreender os sentidos construídos para o perfil de formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais da Educação Básica não pudemos deixar de apreender e de apontar aqui a existência de uma profunda sincronia entre os valores, temas, propostas e ações manifestadas em 1932 pelos chamados Pioneiros da Educação Nova e aqueles defendidos pelo discurso do exame de desempenho discente de 2005 (INEP, 2005d) e 2008 (INEP, 2008b), analisados neste texto. Ou seja, no que se refere ao que Libâneo (1985) intitula de tendências pedagógicas da prática escolar, percebeu-se que há um maior predomínio das tendências liberais na prova de 2008 (INEP, 2008b). A prova de 2005 (INEP, 2005d), talvez marcada pelo entusiasmo do primeiro mandato do governo democrata de Lula da Silva, é mais

notadamente marcada pelas tendências progressistas, haja vista a delegação de vozes feita à Rancière e Nietzsche (*apud* (INEP, 2005d). No entanto, a despeito da presença dessas vozes, o perfil de formação do/a professor/a vem indiscutivelmente ligado às pedagogias liberais, com ênfase na tendência Renovada Progressivista, sobretudo a partir da delegação de vozes e a colocação em circulação dos ideários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1930. Os sentidos construídos para o perfil de formação do pedagogo e do professor e da professora brasileira são enfáticos ao valorizar e valorar positivamente a visão da criança como um sujeito de saber. Pudemos ver construídos dois modelos básicos de ser professor. Um professor, tido como o sujeito, que se encontra em conjunção com os valores da educação nova; e um outro professor, o modelo criticado, que vem marcado pelos valores e práticas da pedagogia tradicional. Desta forma, esse novo professor – o sujeito/herói – visto a partir da narrativa construída pelas provas ENADE Pedagogia (INEP, 2005d; 2008b) realiza as ações de: valorizar a criança e seu saber, dar relevo a formas de ensino que valorizem o saber das crianças, valorizar o afeto na relação do professor com o seu aluno; priorizar a dimensão dialógica e as relações horizontais com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Este professor está em conjunção com um novo pensamento pedagógico, institui um novo modelo de escola, incentiva o seu aluno a desenvolver-se. O simulacro do sujeito professor vem muitas vezes dotado de verbos como propor, incentivar. Esses verbos procuram fundar uma relação com seu objeto que reforça o caráter cordial, não impositivo, não autoritário, que procura dar margem à manifestação do aluno e valoriza a sua lógica.

Vale lembrar aqui as palavras de Barros (1988, p. 31) quando conclui sobre a sintaxe narrativa que ela '[...] não é uma sintaxe de sujeito-predicado, como as da gramática gerativa ou da sintaxe distribucional, mas uma sintaxe semelhante à de Tesnière ou Fillmore, em que o núcleo é o 'verbo', que define a relação entre actantes'. Se, pois, o verbo define a relação entre actantes, vale destacar a título de um inventário das ações docentes, ou do fazer docente, os verbos escolhidos pelos enunciadores (Comissões, bancas, INEP, MEC, professores, fundação Cesgranrio) para marcar o fazer do professor no mundo. Uma das ações bem recorrentes entre as escolhas do enunciador para marcar a ação do professor no mundo (ou, ao menos, seu simulacro) foi o verbo incentivar. Encontrou-se também analisar, exercer ação educativa, valorizar, observar, conversar, escutar, aprender com, propor atividades para.

Todos estes verbos tiveram como sujeito o professor ou professora e, na maior parte dos casos, como objeto o aluno. Assim é que o professor realiza a ação de, por exemplo, analisar ou observar – o seu aluno. Desenvolve-se assim, uma narrativa de um determinado fazer do professor, uma determinada *performance* ainda com certo caráter diretivo, mas, certamente também de caráter dialógico, todavia, ainda distante das pedagogias não diretivas de Rogers, por exemplo, apesar da opção pedagógica pelo uso de projetos didáticos que possibilita maior abertura em termos da escolha de conteúdos factuais, conceituais e de princípios, procedimentais e atitudinais.

Na análise do discurso das provas percebeu-se, enquanto valor fundamental do mundo escolar, os valores democráticos e a importância da participação das comunidades locais e da comunidade escolar. A escola figura como ponto chave deste perfil de formação. Os espaços não escolares continuam a ter pouca expressão quando se pensa na formação do futuro professor da Educação Básica. Ao valorizar euforicamente a espacialidade da escola como *locus* fundamental da educação de crianças, o discurso da prova invisibilizou outros espaços também importantes para uma formação integral da criança pequena, como os diversos espaços de desenvolvimento de cultura dentro da sociedade, como os museus e galerias. Quando se apreende, pois, essa escola – desenhada no discurso da prova – percebe-se a força da sala de aula. Nesta direção, a sala de aula figura como atriz central do processo de educação das crianças, apesar de haver menções às novas relações que se estabelecem entre professor e aluno a partir da mediação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e a consequente valorização do espaço do laboratório de informática.

É, pois, a partir de uma isotopia temática e figurativa do ser professor e ser aluno que o discurso reconstrói os ideais da Escola Nova, defendidos em 1932 por um grupo de 26 intelectuais, pensadores e escritores, dentre eles Fernando Azevedo, Anísio S. Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, Attilio Vivacqua, Cecília Meirelles, dentre outros. Desta maneira, os sentidos construídos para o perfil de formação docente no Brasil do século XXI, ou, a imagem de professor construída a partir do discurso da prova nos leva a crer que essa construção coaduna harmoniosamente com os ideais dos pioneiros defendidos no início do século XX, trazendo certo retorno e reavivamento dos ideais escolanovistas de educação.

Pergunta-se em seguida: Quais as figuras discursivas que o sujeito da enunciação escolheu para construir o discurso do texto analisado? Neste sentido, a figura da mulher professora de crianças pequenas é novamente reafirmada no discurso da prova¹⁸⁸. Pôde-se perceber uma isotopia discursiva da mulher professora a partir do olhar de diversas questões onde se repete o lexema *professora*. Assim, a lembrar da questão a respeito do caráter manipulador do discurso bem trazido em Barros (2005, p. 78) quando mostra que “Ressalta-se o caráter manipulador do discurso, revela-se sua inserção ideológica e afasta-se qualquer ideia de neutralidade ou de imparcialidade do texto”; ou ainda o fato de que, “A análise interna do texto [...] mostra que as escolhas feitas e os efeitos de sentido obtidos não são obra do acaso, mas decorrem da direção imprimida ao texto pela enunciação” (BARROS, 2005, p. 78); dessa maneira, a escolha pela figurativização feminina na educação de crianças não é despretensiosa e acaba por reiterar o papel da mulher nesse campo profissional.

Soma-se a isso a defesa da pedagogia de projetos, as atividades baseadas na resolução de problemas. A crença da aprendizagem como um processo social. As didáticas privilegiadas discursivamente são aquelas relativas às áreas da matemática, da linguagem e das ciências. Como pensamentos pedagógicos (valorados positivamente) aparecem a pedagogia escolanovista o pensamento pedagógico de Paulo Freire, o pensamento do psicólogo Jean-Piaget, o pensamento de Rancière, Nietzsche e Gohn. Surge também reafirmada a ideia do professor-pesquisador. Como guia principal do trabalho docente aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em termo de teorias pedagógicas e educacionais são citadas a teoria crítica, as teorias tradicionais e as teorias escolanovistas.

Em termos de recursos didáticos, o discurso do ENADE analisado, a partir dos efeitos de sentido construídos, dos procedimentos do discurso e da análise da semântica e sintaxe discursiva realizada, pode ser assim referenciado: o livro didático é mostrado como aquele que possui um saber ‘desatualizado’ tendo em vista o contexto das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), sobretudo em relação à Internet e às suas possibilidades de atualização do conhecimento. Assim, se ao livro são associadas configurações discursivas

¹⁸⁸ Uma constante que encontramos ao analisar discursos do campo da educação (Cf. CASTRO, J. C., 2013, O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores, dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

como ‘embrutecimento explicador’, à Internet são associadas configurações discursivas com sentido de inovação, novidade, novos conhecimentos, conhecimentos atualizados.

Como eixos da identidade do pedagogo pôde-se perceber os seguintes pontos: a docência, a gestão escolar, de sistemas e de programas não escolares (apesar de pouco enfatizado). O tema da aprendizagem foi visto sob a ótica piagetiana do desenvolvimento cognitivo e como processo social. No que se refere à creche, o discurso reafirmou a sua identidade como espaço de cuidados e educação, no entanto, as vozes delegadas no espaço da educação infantil nos apontaram para um caráter mais normativo e legislador, já que a referência básica foram os textos normativos, como as DCNEIs.

Em termos de concepção de ensino-aprendizagem valorada positivamente no discurso das provas analisadas deu-se destaque ao trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares, trabalho em grupo, atividade de reescrita (didática do português), didática da matemática (uso de materiais concretos). Afirmou-se, assim, a concepção construtivista de aprendizagem. Além disto, toda a questão epistemológica do *como aprender* ancorou-se na concepção de construção do conhecimento.

Se pensássemos numa categoria semântica que estiveram na base da construção dos textos das provas analisadas, não poderemos deixar de mencionar a categoria do nível fundamental /democracia/ versus /ditadura/. Desta maneira, se por vezes, parecia-nos ‘chover no molhado’ a afirmação desses valores como estruturantes do discurso, hoje, quando estamos a terminar essa tese, em plena Pandemia Global devido ao surto do novo coronavírus (COVID-19), e diante das reiteradas ações e falas do governo Federal (com toda a influência dos grupos evangélicos e milicianos, tanto em nível macro-político, como em nível micro-político; as ações e falas do governo de Jair Bolsonaro que se dirigem no sentido do enfraquecimento das instituições da República, o ataque frontal aos direitos humanos, ao direito dos povos indígenas e quilombolas, bem como, o ataque a uma política de sustentabilidade ambiental, assim como a ciência e a educação, dentre tantos outros absurdos inimagináveis). Assim, vemos que, mais do que nunca, é preciso que (re)afirmemos a importância dos valores defendidos lá no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, ou seja, uma educação pública, o dever do Estado na manutenção dessa educação de caráter público, a importância

da educação integral do ser humano, a importância da formação em nível superior de todo o profissional da educação, dentre outros aspectos e valores afirmados no discurso da prova e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Por fim, acredita-se, assim, ser fundamental para os desenvolvimentos posteriores desta pesquisa a continuação desta meta-avaliação dirigida aos instrumentos de avaliação discente elaborados em outros governos, como o de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-.....).

REFERÊNCIAS

Livros, teses e dissertações, capítulos de livros e artigos citados

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Edição revista e ampliada. Tradução e revisão Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Léo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. 1. ed. Braga, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, novembro, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. As opiniões: Pedro Bacelar Vasconcelos e Almerindo Janela Afonso e as avaliações. *Seminário "Cidadanias"*. Publicado em 27 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vG_8smdPXe8>. Acesso em: 4 ago. 2017.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, Paraná, v. 24, n. 57, p. 113-126, março 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 fev. 2019.

ALVARÃES, Alberto Cartos Teixeira. *O uso de mapas conceituais no curso superior de Administração de Empresas: um estímulo à aprendizagem significativa e à prática transdisciplinar*. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-30, mar. 2005a.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. Considerações sobre a implementação da política de avaliação da educação superior no Brasil (1995-1996). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 33-46, jun. 2005b.

ALVES, Luciene. *O processo de avaliação do ensino superior e a atual configuração dos cursos de nutrição no Triângulo Mineiro e Brasil*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, Minas Gerais, 2007.

ALONSO, Denise de Fatima. *O ENADE (Exame Nacional de Desempenho Estudantil) e a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

AMARAL, Elaine Abrahao. *Avaliação Institucional na gestão de desempenho escolar e empresarial e feedback em rede: um estudo de casos múltiplos*. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*. São Paulo: FTD, 2003.

ANBAR NETO, Toufic. *Fatores impactantes no resultado do Enade em cursos de graduação em Medicina*. 2014. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, São Paulo.

ANTUNES, F.; SÁ, V. Notas, pautas e vozes na escola: exames, *rankings* e regulação da educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 112-146.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. 'Endireitar' a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. *Políticas de Avaliação do Ensino Superior: o Curso de Administração em questão*. 2008. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ARAUJO, Angelita Minetto. *Um baú de memórias: De "Meninas de Pinhais" a co-autores de uma proposta curricular de matemática*. 2009. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARIÈS, Phillipe. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASSUNÇÃO, Alda Ribeiro Martins. *A inserção do componente currículo nos cursos de pedagogia do estado de São Paulo*. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Fernando *et al.* *A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO JUNIOR, J. B. *Análise semiótica das propostas de redação do Enem (2009-2015)*. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Prefácio Roman Jakobson. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARBIER, J.-M. *A avaliação em formação*. Tradução de M. A. Bastos. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

BARREYRO, Glady; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: 'Provão II' ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação e compromisso público*. Florianópolis/SC: Insular, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Problemas de Expressão: figuras de Conteúdo e Figuras de Expressão. Significação. *Revista Brasileira de Semiotica*, n.6, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2002.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. Ática: São Paulo, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. O discurso da Gramática do Português. *Revista da ABRALIN*, v. 5, p. 291 – 332, 2011.

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

BARROSO, J.; CARVALHO, L. M. Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Proposta Educativa*, n. 36, ano 20, v. 2, p. 9-24, 2011.

BATISTA DA SILVA, Francisco de Assis. *Avaliação de Proficiência no Ensino Médico e de Enfermagem: Nacional de Cursos (Provão) versus Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. 2007. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília (UCB).

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). *Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos*. V. 1. Florianópolis: Insular, Fundação Carlos Chagas, 2013a.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 2. Florianópolis: Insular, Fundação Carlos Chagas, 2013b.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. Volume I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language. New York: Routledge & Kegan Paul Ltd, 2003.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

BIFFI, Evando José. *As contradições do Estado avaliador: experiências do ensino superior brasileiro*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BOCCHI, João Ildebrando. Crises capitalistas e a escola francesa da regulação. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 11, n. 1 (17), p. 26-48, 2000.

BORDAS, Merion Campos *et.al.* O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de Pedagogia – 2005. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel & Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S.; GINTIS, H. O papel dos Q. I. na estrutura de classes. In: MÓNICA, Maria Filomena. *Escola e Classes Sociais: introdução a uma problemática da sociologia da educação*. Lisboa: Editorial Presença, 1981, p. 113-129.

CABRAL, Janilson Pessoa. *Avaliação do ensino superior e os cursos de graduação em direito no Brasil*. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, R. Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/05.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Aline Soares. *Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CAMPOS, Elisangela de. *A noção de congruência algébrica no curso de matemática: uma análise das respostas dos estudantes*. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CAMPOS, Valter Gomes. *Avaliação da Educação Superior: repercussões no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA*. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009c.

CARNEIRO, Ana Luzia Magalhães. *A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular*. 2008. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTRO, J. C. *O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores*, Dissertação de Mestrado, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

CATUNDA, Arturo Cavalcante. *Fatores de Qualidade da Educação Superior: estudo sobre os dados dos cursos de Administração*. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CESCO, S.; MOREIRA, R. J.; LIMA, E. F. N. Interdisciplinaridade, entre o conceito e a prática. Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, p. 57-71, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHINA, Anna Patricia Zakem. *A trajetória do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: considerações sobre metodologias, legislação e formação de professores*. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

CORREIA, Eugénia Soares Lopes. *Avaliação: gerações da avaliação – traços históricos*. Textos pedagógicos, Profissionalização em Serviço. Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores, [s/d].

COSTA, J. J.; ZAINKO, A. S. Avaliação para qual Universidade? Um enfoque / antropológico da reforma da Avaliação tendo como referencial a universidade em um contexto de globalização. *Avaliação*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 125-139, mar. 2004

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, Distrito Federal: FLACSO do Brasil, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17).

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Editorial. *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 4, n. 1, 11, 1999a.

DIAS SOBRINHO, J. Editorial. *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11, 1999b.

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

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis/SC:Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, J., & RISTOFF, D. I. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J., & RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. (Orgs.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA*. 2013. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ESCUDERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

EUSSEN, Shirmênia Kaline da Silva Nunes. *Sinaes: as diferentes faces da avaliação na UFRN*. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FARIA, Elaine Turk; CÔRTEZ, Helena Sporleder (Org.). *Enade comentado: pedagogia 2011*. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>> Acesso em: nov. 2016.

FELDMANN, Taise. *Enade: Efeitos de sentido nos discursos de coordenadores de cursos de graduação na área da saúde*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

FELDMANN, Taise; SOUZA, Osmar de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/2781>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final*. Monografia, dissertação e tese. São Paulo: Contexto, 2013.

FERRAZ, Bruna Tarcília. *Políticas de Avaliação para a Educação Superior: um estudo analítico sobre as práticas discursivas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula Da Silva*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, S. A., 1986.

FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso*. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lúcia (Orgs.). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 15-40.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FONSECA, Denise Grosso da. *Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA*. 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. *Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

GOULART, Marceli Behm. *A formação de formadores e a integração do computador na licenciatura de Matemática*. 2009. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin, Edusp, 2014.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. *Regular e/ou induzir qualidade?* Os Cursos de Pedagogia nos Ciclos Avaliativos do Sinaes. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GROHS, Luis Fernando Martins. *Párias entre pares: a escolha da instituição de ensino superior e a sociologia da educação de Pierre Bourdieu*. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011.

GUBA, & LINCOLN. *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, Inc, 1989.

GUTTING, Gary. *What Do Test Scores Tell Us?* *Opinionator*, 21/09/2011. Disponível em: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/09/21/what-do-test-scores-tell-us/>. Acesso em: 25 mai. 2018.

HADDAD, Fernando. *Entrevista ao Programa Roda Viva*, 10/07/2006. Youtube, 10/07/2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hT3blAEzemc>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

KARIER, Clarence J. Testes, ordem e controlo no Estado do Capitalismo Monopolista Liberal. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen; & MIRANDA, Sacuntala de. (Orgs.). *Sociologia da Educação: antologia* (2 vols.). Lisboa: Livros Horizonte, 1992, p. 219-248.

KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel L.; WINGATE, Lori A. *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One: Perspectives. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 975-992, nov. 2016.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Exames Nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de Matemática*. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEHER, Roberto. A (contra-) reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. (Prefácio). In: NEVES, L. M. W. (Org.); MARTINS, A. S. [et al.]. *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

LEIVAS, José Carlos Pinto. *Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de Matemática*. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 15. ed. São Paulo: Loiola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Cristina Maria Peixoto Berbert. *Trajetórias no chão da escola: uma pedagoga nas trilhas da Educação Matemática com professores de séries iniciais*. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LIMA, Licínio C. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005.

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: MAINARDES, J.; BALL, S. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. Materialismo e primado do objeto em Adorno. *Trans/Form/Ação* [online]. 2006, vol.29, n.2, pp.133-154. ISSN 0101-3173. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732006000200011>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MANN, Horace. *Rejoinder to the Reply of the Hon. Association of Masters of the Boston Public Schools*, Boston: Forgotten Books, 1845.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a04v1556.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MATTE, A. C. F; LARA, G. M. P. *Um panorama da semiótica greimasiana*. UFMG, 2009. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/artigoAlfa_Matte_Lara2009%5B3%5D.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

MENEZES, Ângela Maria de. *Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás IFG*. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MIOLA, Rudinei José. *Saberes experienciais de professores de matemática: percursos e percalços de um grupo de estudos*. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MOLCK, Adauto Marin. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2013.

MÓNICA, Maria Filomena. *Escola e classes sociais: introdução a uma problemática da sociologia da educação*. Antologia, prefácio introdução e notas de Maria Filomena Mónica. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

MÓNICA, Maria Filomena. *A sala de aula*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

MORAIS, Francineide Ferreira de. *O gênero prova: qual o seu caráter agentivo no letramento escolar? Documento de Anais*. João Pessoa: UVA/UNAVIDA. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Moraais%20\(UVA-UNAVIDA-PB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Moraais%20(UVA-UNAVIDA-PB).pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. *Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia*. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2010.

MOTA, Margarete Araujo. *Representações de “Outros” nas questões de formação geral das provas do ENADE*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

NASCIMENTO, C. M. V. *As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: sinais da ditadura ou a ditadura do Sinaes*. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

NAUJORKS, Jane da Costa; CAMBRUZZI, Viviane. *Prova de seleção como gênero discursivo: aplicações pedagógicas*. 2015. 22 f. Monografia (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NORO, Luiz Roberto Augusto et al. Relação entre conteúdos das disciplinas de curso de odontologia e os ENADE 2004/2010. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 125-139, abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/2969>>. Acesso em: 04 maio 2017.

NÓVOA, Antonio. Ciências da Educação, o que ainda precisamos saber? Conferência proferida no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Conferências Itinerantes) organizada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) no dia 15 de Fevereiro de 2019, Portugal. Disponível em: <https://youtu.be/r3iAnNXqp3o>. Acesso em: 5 mar. 2019.

NOVOSSATE, Suzele. *O Enade e os documentos curriculares: um estudo sobre a formação de professores de Biologia*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. *Políticas Educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lúcia (Orgs.). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA SOUSA, Klinger Luiz de. *O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades*. 2009. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a03v1658.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

PAIVA, Giovanni Silva. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE: recortes da Educação Superior presencial e à distância*. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *As repercussões do Enade na gestão da Universidade Pública Brasileira: O caso da UnB*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, Francisco. *(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis*. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PERIM, Gianna Lepre. *Avaliação da educação superior: Uma realidade na educação médica*. 2007. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. *Tópicos de Semiótica: modelos teóricos e aplicações*. São Paulo: Annablume, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

PITA, Tatiana de Jesus. *Destino social de alguns egressos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada com baixa avaliação no Ministério da Educação*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC, e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; CARVALHO, Nathan Ono de. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov. 2016.

RABELO, R.P. *Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. *O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios*. 2010. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. *O discurso modernista da pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Uma leitura de textos visuais. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 12, n. 24, p. 101-116, jul/dez. 2006.

REESE, Willian J. The First Race to the Top. *Opinion. NYTimes*, 21/04/2013. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/the-first-testing-race-to-the-top.html>. Acesso em : 3 ago. 2017.

REIS, Carla de Borja. *O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RISTOFF, D. I. O SINAES e os seus desafios. *Avaliação, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES*, v. 9, n. 1, p. 179-183, 2004.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. *Enade - contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação*. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROSA, Geraldo Antônio da; TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 719-737, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00719.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

ROTHEN, José Carlos. *Uma visão panorâmica sobre avaliação / conversas sobre avaliação*. Youtube, 15 mar 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6v2ZB5YVni8>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROTHEN, J.C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. In: *28ª Reunião Anual da ANPED: 40 Anos de Pós-Graduação em Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt11/gt11195int.doc>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 7, p. 163-180, 2007

SANTANA, Margarida Conceição Cunha. *Avaliação Institucional, as relações de saber e poder na Universidade: regulação e autoavaliação*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SANTOS FILHO, João Ribeiro. *Financiamento da Educação Superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais*. Tese de doutorado, 2016. 279f. - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2016.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Avaliação da Educação Superior no Brasil: breve histórico, desafios e perspectivas Tendências Pedagógicas nº31*, 2018.

SANTOS, Vanessa Galvão dos. *Os impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará*. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. Tradução Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2008a

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e política educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010, p. 17-46.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCRIVEN, M. Goal-free Evaluation. In: E.R. House (Ed.). *School Evaluation: the politics and process*. Berkeley, California, 1973.

SENNA, Maria Inês Barreiros. *Novos modos de regulação das políticas de educação superior e o ensino de graduação em Odontologia no Brasil (1995-2008): espaços, sujeitos e ações*. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SHEREMETIEFF, Adriana Henrichs. *Provão/ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Adriana Mendonça da. *Políticas de certificação de cursos de Direito - oportuna intervenção do Estado ou intromissão indébita? O caso de São Luís (MA)*. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Francisco de Assis Batista da. *Avaliação de Proficiência no Ensino Médico e de Enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) Versus Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)*. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Kátia Gonçalves da. *Concepções sobre geometria: apreensões em um momento de reformulação curricular*. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SILVA, Manuel António Ferreira da. *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação* (contributos para a (des)construção sociológica do «campo» da formação). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2006.

SILVA, Thomas Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOBRAL, Adail. Considerações epistemológicas sobre a semiótica greimasiana. *Estudos Semióticos*, v. 5, n. 1, p. 63-74, junho 2009.

SOUSA, José Ribamar de Brito. *Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos de Enade*. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. *A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, José Ricardo. *Processo Seletivo Estendido: um mergulho na experiência do curso de Matemática*. 2008. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de. *Solução entre habilidade matemática, representação mental, desempenho e raciocínio dedutivo*. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Marianne Pereira de. *Avaliação da Educação Superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

STADTLOBER, Claudia de Salles. *Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração: A Avaliação dos Egressos*. 2010. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

STUFFLEBEAM, Daniel L; SHINKFIELD, Anthony. *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Temas de educación. Barcelona, España: Ediciones Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova”? *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, BA, n. 1, p. 2–30, 1930.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lúcia (Orgs.). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 41-78.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, Jul./Set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620060003000002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Novos Estudos em Avaliação Educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, [s/d]. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1134/1134.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

WOLSKI, Denise Therezinha Rodrigues Marques. *O movimento das reformas curriculares da licenciatura em matemática na Universidade Federal do Paraná: algumas referências ao conhecimento pedagógico do conteúdo*. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WORDELL, Eleni Hosokawa. *Conceito cinco no Enade em cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?* 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

YOUNG, M. *O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

ZAINCO, M. A. S. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. 385.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS E NORMATIVOS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria do Mec n.º 130 de 14 de julho de 1993*. Institui a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras. 1993. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. *Lei 9.131/95, de 24 de Novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Palácio do Planalto, 1995 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 13 mai 2019.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 147 de 15 de dezembro de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Palácio do planalto, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm. Acesso em: 13 mai 2019.

BRASIL. *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Palácio do Planalto, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Mec n.º 2.205 de 22 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*, nº 119, 23 do 06 de 2005. Sessão 1, p. 13-14. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1893/>. Acesso em: 29 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.205, de 22 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*, nº 119. MEC/SEMESP, 2005. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1893/>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008*, Regulamenta a aplicação do Conceito preliminar de cursos superiores (CPC), para fins dos processos de renovação e reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Portal do MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 - homologado em 10/04/2006. *Diário Oficial da União* Nº 91, 15/05/2006, Seção 1, p. 10.

CNE. Conselho Nacional de Educação. *Parecer de n.º 5 de 2005*. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006. Reexaminado Pelo Parecer Cne/Cp Nº 3/2006 Parecer Homologado. Portal do MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 13 mai 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria INEP nº 10, de 14 de fevereiro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão 2, p. 10, 16 de fevereiro de 2005a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria Inep de número 114*, de 23 de junho de 2005. Brasília: INEP, 2005b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Síntese Enade Pedagogia*. INEP, 2008a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2008/2008_rel_sint_pedagogia.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) (2016). *Manual do Enade 2016*. Brasília, Brasil.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria Normativa nº 5, de 9 de março de 2016*. INEP, Brasília. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2016/portaria_normativa_n05_de_09032016.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual Enade*. INEP, 2005c. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/enade/2005/manual.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES – ENADE 2005*. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Pedagogia. INEP, 2005d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2005/provas/PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES – ENADE 2008*. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Pedagogia. INEP, 2008b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/PEDAGOGIA.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)*. INEP, [s/d]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 17 jan. 2018.