

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações  
internas em Centros Universitários**

ADRIENE STTÉFANE SILVA

Uberlândia/MG

2021

ADRIENE STTÉFANE SILVA

**ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações  
internas em Centros Universitários**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação e, Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Docência Universitária

Orientadora:  
Profa. Dra. Silvana Malusá.

Uberlândia/MG

2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 11/2021/285, PPGED				
Data:	Dois de junho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:40
Matrícula do Discente:	11813EDU003				
Nome do Discente:	ADRIENE STTÉFANE SILVA				
Título do Trabalho:	"ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Docência Universitária: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia,, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Romero Tori - USP; Gilma Maria Rios - IMECAP; Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU; Guilherme Saramago de Oliveira - UFU e Silvana Malusá Baraúna - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Silvana Malusá Baraúna, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Malusa Barauna, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/06/2021, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/06/2021, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Romero Tori, Usuário Externo**, em 02/06/2021, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilma Maria Rios, Usuário Externo**, em 02/06/2021, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Saramago de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/06/2021, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2811678** e o código CRC **B4BB912E**.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586e Silva, Adriene Sttéfane, 1988-  
2021 Ensino superior [recurso eletrônico] : impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários / Adriene Sttéfane Silva. - 2021.

Orientadora: Silvana Malusá.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5520>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Baraúna, Silvana Malusá, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU:37

Gloria Aparecida Bibliotecária -  
CRB-6/2047

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”.*

*(Paulo Freire)*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas bênçãos recebidas em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais Celso e Adriana, por acreditarem em mim, sempre incentivando e apoiando-me em todos os momentos de minha caminhada rumo aos meus objetivos.

À Giovanna Marinho, filha amada e minha maior motivação. Obrigada por não só compreender as horas de estudos e viagens, mas também pelas palavras de incentivo e compreensão – *Mamãe, você tem que ir, vai ser uma vitória nossa!*

Ao meu marido Diêgo Marinho, pela paciência, dedicação e resiliência durante todo o percurso dessa jornada.

Ao meu irmão Hugo, pelo carinho.

À Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD), muito mais que orientadora, uma verdadeira mãe, por acreditar nesta proposta de estudo e produto ousada, oferecendo-me tantas oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

À equipe do PPGED – UFU.

Aos dirigentes do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, sobretudo os professores Milton Roberto, Henrique Carivaldo e Renato Borges, pelo incentivo e apoio durante toda a trajetória do Doutorado.

Aos queridos Marcos Rassi, Eunice Caixeta e Altamir Fernandes, por despertarem em mim o gosto pela docência e pesquisa.

Aos parceiros Fagner de Deus, Thiago Finnoti, Pablo Fonseca e Agenor Gonzaga, por contribuírem com seus conhecimentos para a concretização deste estudo.

Às Instituições de Ensino Superior que colaboraram com esta pesquisa, meu muito obrigada.

Aos meus colegas de curso, pela troca solidária e colaborativa de experiências e conhecimentos - Camila, Claudinei, Naísa, Priscila e Rafael - gratidão!

À banca de qualificação deste texto, agradeço os direcionamentos sugeridos!

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade e aceitação em avaliar nossa tese e participar desse instante tão significativo!

A todos meus amigos, pela sincera torcida.



## RESUMO

SILVA, Adriene Sttéfane. ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2016, 159f.

Esta tese trata dos impactos das políticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na organização das avaliações internas em Centros Universitários. O estudo teve como objetivo investigar, analisar, compreender e descrever os processos de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos discentes no Ensino Superior, bem como as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, visando verificar os impactos que provocam nos resultados do SINAES, em uma amostra de três Centros Universitários privados. A seleção das IES foi realizada a partir de critérios de organização acadêmica, IES que possuem sistema de gestão da avaliação da aprendizagem estabelecidos, que possuam dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação, e que aceitem a participar da pesquisa disponibilizando os documentos que registram esse sistema de gestão. Os sujeitos das pesquisas foram selecionados devido a dois fatores principais o primeiro, o crescimento acelerado das IES privadas no país, a partir da década de 1980, e o segundo a dependência dos Centros Universitários, em relação aos resultados dos SINAES, uma vez que o credenciamento e credenciamento dessas IES estão condicionados aos resultados do SINAES. Visando atingir o objetivo geral proposto, por meio de pesquisa teórica, foi construído e registrado nos três primeiros capítulos desta tese, um arcabouço teórico no qual foram: discutidas e analisadas as bases epistemológicas relacionadas a construção do conhecimento e a instituição da aprendizagem no Ensino Superior; descritos e analisados os paradigmas que balizam a avaliação da aprendizagem, e como esses ocorrem no Ensino Superior; compreendidos e analisados os processos de avaliação da educação superior brasileira, bem como sua influência na organização das avaliações internas nas instituições do país. Por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de dados colhidos por meio dos documentos institucionais cedidos pelas IES estudadas, foram desenvolvidas discussões e análises que possibilitaram a compreensão dos nos modelos pedagógicos, sendo possível reconhecer os processos avaliativos instituídos pelas instituições, e de que forma esses processos permitem o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem discente. A partir da abordagem quantitativa, foi possível realizar a análise dos dados aferidos nas avaliações internas das IES pesquisadas, verificando o aumento das médias discentes nas avaliações internas, e os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados das avaliações externas, promovidas pelo SINAES. Por fim, por meio da pesquisa empírica realizada junto às IES eleitas para este estudo, há evidências de que a tese levantada inicialmente de que as políticas do SINAES influenciam na organização das avaliações internas em Centros Universitários seja uma tendência. Foi confirmado ainda que as organizações dos processos de gestão da avaliação da aprendizagem dentro das IES pesquisadas, impactaram nos resultados do SINAES, visto que os resultados aferidos no ENADE são um dos principais insumos para o cálculo dos indicadores que qualidade estabelecidos pelo MEC. E balizados pelos indicadores do INEP, foi registrado o aumento da média da Nota Contínua do ENADE, nas três IES, e no caso do UNIPAM, que possui o modelo de gestão instituído em um ciclo maior, o acréscimo das Notas Contínuas do ENADE, já impactaram no IGC da instituição, que era IGC 3 no ciclo anterior, e hoje apresenta IGC 4. Pelos indicadores aferidos no Unilavras e UniCEUB, espera-se que tal tendência também se confirme nessas instituições, caso seja mantido o crescimento das médias do ENADE registradas até aqui.

**Orientadora:** Dr. Silvana Malusá (PhD).

**Palavras-chave:** Ensino Superior. SINAES. Centros Universitários. Gestão da Avaliação Interna. Avaliação Externa.

## ABSTRACT

SILVA, Adriene Sttéfane. HIGHER EDUCATION: impacts of SINAES policies on the organization of internal evaluations in University Centers. **Thesis (Doctorate in Education)** - Graduate Program in Education - Faculty of Education. Federal University of Uberlândia – UFU, 2016, 159f.

This thesis deals with the impacts of the policies of the National Higher Education Evaluation System (SINAES) in the organization of internal evaluations in University Centers. The study aimed to investigate, analyze, understand and describe the learning and assessment processes of students' learning in Higher Education, as well as the possibilities of monitoring the development of learning, aiming to verify the impacts they have on the results of SINAES, in a sample of three private University Centers - UNIPAM, UNILAVRAS and UNICEUB. The selection of the HEIs was carried out based on academic organization criteria, HEIs which have an established learning assessment management system, presenting data registered in the INEP databases, with results from the ENADE Score after implementation, and that accept to participate in the research making available the documents that register this management system. The research subjects were selected based on two main factors, the first, the accelerated growth of private HEIs in the country, starting in the 1980s, and the second, the dependence of University Centers, in relation to the results of SINAES, since the crediting and recrediting of these HEIs are subject to the results of SINAES. In order to achieve the proposed general objective, through theoretical research, a theoretical framework was built and recorded in the first three chapters of this thesis in which the epistemological bases related to the construction of knowledge and the institution of learning in Higher Education were discussed and analyzed; the paradigms that guide the learning assessment were described and analyzed, and the way they occur in Higher Education; the Brazilian higher education evaluation processes were understood and analyzed, as well as their influence on the organization of internal evaluations in the country's institutions. Through a qualitative approach, based on data collected through the institutional documents provided by the HEIs studied, discussions and analyzes were developed that enabled the understanding of the pedagogical models, making it possible to recognize the evaluation processes instituted by the HEIs, and the way these processes allow student's learning development monitoring. From a quantitative approach, it was possible to carry out the analysis of the data measured in the internal evaluations of the researched HEIs, verifying the increase of the student averages in the internal evaluations, and the impacts of this internal evaluation process in the results of the external evaluations promoted by SINAES. Finally, the thesis raised initially that SINAES policies influence the organization of internal evaluations in University Centers, was confirmed through the empirical research carried out with the HEIs chosen for this study. It was also confirmed that the organizations in the management processes of learning assessment within the HEI had an impact on the results of SINAES, since the results measured in ENADE are one of the main inputs for the calculation of the quality indicators established by MEC. And marked by the INEP indicators, an increase in the average of the ENADE Continuous Grade was registered, in the three HEIs, and in the case of UNIPAM, which has the management model instituted in a larger cycle, the addition of ENADE Continuous Grades already impacted on the institution's GCI, which was GCI 3 in the previous cycle, and at present the HEI has a GCI rated 4. From the indicators measured at Unilavras and UniCEUB, it is expected that this trend will also be confirmed in these institutions, if the increase of ENADE averages is maintained up to this point.

**Advisor:** Dr. Silvana Malusá (PhD).

**Keywords:** Higher Education. SINAES. University Centers. Internal Evaluation Management. External Evaluation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Diferenças entre a Andragogia e Pedagogia .....	32
<b>Quadro 2:</b> Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Diagnóstica por Domínio ....	49
<b>Quadro 3:</b> Práticas possíveis na Avaliação Diagnóstica .....	50
<b>Quadro 4:</b> Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Formativa por Domínio .....	54
<b>Quadro 5:</b> Princípios da prática docente na perspectiva da Avaliação Formativa .....	54
<b>Quadro 6:</b> Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Somativa por Domínio .....	58
<b>Quadro 7:</b> Comparação entre as três fases das avaliações do processo de ensino-aprendizagem .....	60
<b>Quadro 8:</b> Quadro 8: Estratégias didáticas e processos avaliativos .....	73
<b>Quadro 9:</b> Conceito Preliminar de Curso (CPC) .....	103
<b>Quadro 10:</b> Evolução da Nota Contínua do Enade - UNICEUB .....	136
<b>Quadro 11:</b> Evolução da Nota Contínua do Enade - UNILAVRAS .....	137
<b>Quadro 12:</b> Evolução da Nota Contínua do Enade - Unipam .....	138

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição do Conceito Enade .....	100
<b>Tabela 2:</b> Distribuição Conceito Preliminar de Cursos .....	103

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Adesão das IES ao PAIUB de acordo com as regiões do país.....	79
<b>Figura 2:</b> evolução do número de cursos participantes no ENC (triênio 96-98) por curso.....	84
<b>Figura 3:</b> Estrutura de avaliação do SINAES.....	89
<b>Figura 4:</b> Distribuição por faixa das IES avaliadas no ciclo 2018.....	97
<b>Figura 5:</b> Processo avaliativo do SINAES: composição dos indicadores.....	98
<b>Figura 6:</b> Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC - Consulta Avançada .....	115
<b>Figura 7:</b> Princípios epistemológicos que sustentam as atividades do ensino-aprendizagem a UniCEUB .....	117
<b>Figura 8:</b> Pilares do Sistema Avaliativo Unipam .....	120
<b>Figura 9:</b> Banco de questões com análise TRI .....	123
<b>Figura 10:</b> Ferramenta Aquarela de Desempenho .....	127
<b>Figura 11:</b> Ferramenta Aquarela de Desempenho: desvio padrão .....	127
<b>Figura 12:</b> Ferramenta Aquarela de Desempenho: performance do discente .....	128

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACE - Análise das Condições de Oferta

AVIN - Avaliação Integradora

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CI - Conceito Institucional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPC - Conceito Preliminar de Curso

e-MEC - Sistema de Fluxo dos Processos de Regulação e Avaliação da Educação Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior

IDD - Indicador de Diferença de Desempenho

IES - Instituição de Educação Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PI - Projeto Integrador

SESu - Secretaria de Educação Superior

SFE - Sistema Federal de Ensino

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNICEUBE - Centro Universitário de Brasília

UNILAVRAS - Centro Universitário de Lavras

UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 A Construção do conhecimento e da aprendizagem a luz da Epistemologia Empirista .....</b>	<b>21</b>
2.1.1 A concepção empirista e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional	26
<b>2.2 A construção do conhecimento e da aprendizagem a luz da Epistemologia Apriorista.....</b>	<b>27</b>
2.2.1 A concepção apriorista e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional	31
<b>2.3 A construção do conhecimento e da aprendizagem a luz da Epistemologia Genética.....</b>	<b>33</b>
2.3.1 A concepção genética e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional	37
<b>2.4 A construção do conhecimento e da aprendizagem no adulto .....</b>	<b>38</b>
<b>3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 A Avaliação em diferentes tendências pedagógicas.....</b>	<b>46</b>
3.1.1 A avaliação na concepção conservadora .....	47
3.1.2 A avaliação na concepção transformadora .....	50
<b>3.2 As modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa .....</b>	<b>53</b>
3.2.1 A Avaliação diagnóstica.....	54
3.2.2 A Avaliação formativa.....	59
3.2.3 A Avaliação somativa.....	63
<b>3.3 A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior .....</b>	<b>69</b>
<b>4 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 O crescimento da Educação Superior no Brasil e a gênese da avaliação externa .....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....</b>	<b>95</b>
4.2.1 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) .....	99
4.2.2 O Conceito Preliminar de Curso (CPC) .....	103
4.2.3 Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) .....	105
<b>5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DELINEANDO DA PESQUISA .....</b>	<b>110</b>
<b>5.1 Abordagem de pesquisa e tipos de pesquisa.....</b>	<b>110</b>
<b>5.2 Delineamento da pesquisa.....</b>	<b>112</b>
5.2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	112



5.2.2 Coleta de Dados e Tratamento dos Dados.....	113
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo I - Nota Técnica que detalha o cálculo do Conceito ENADE.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>159</b>
<b>Apêndice A - Termo De Anuência Institucional – TAI .....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil se deu de forma tardia em relação à maior parte dos países latino-americanos, e se desenvolveu lentamente até a Proclamação da República em 1889. De forma ainda incipiente, no início do século XX, percebe-se um movimento de incentivo à ampliação do ensino superior no país, muito ainda voltado para a formação profissionalizante, com o foco nas áreas de Medicina e Engenharias. Ainda no século XX, mais especificamente entre as décadas de 1970 e 1980, inaugurou-se um novo momento na história da educação superior no país, uma vez que de 425 matriculados no ensino superior em 1970, em 1980 essa marca bateu 1,3 milhão de matriculados<sup>1</sup>.

A partir da década de 1980 o ensino superior no Brasil foi crescendo paulatinamente, década após década e ao longo desse crescimento foram estruturadas as ofertas de novas vagas, tanto na rede de ensino pública, quanto na rede privada, sendo que, ano a ano, observa-se um aumento de instituições privadas, que em 2018 detinha cerca de 6,06 milhões das matrículas, do total dos 8,05 milhões de estudantes do ensino superior<sup>2</sup>. Consoante ao crescimento evidenciado, novas demandas em relação a políticas públicas para a educação superior foram suscitadas, dentre elas a necessidade de programas de avaliação da qualidade do ensino ofertado.

Diante desse contexto, assim como o ensino superior foi se desenvolvendo ao longo dos anos, políticas públicas de avaliação da qualidade do ensino superior foram sendo instituídas e implementadas, a priori visando mensurar a qualidade das instituições públicas, e, como indicador para distribuição de recursos, mais tarde assumindo caráter formativo, de regulação e prestação de contas à sociedade, abrangendo tanto a rede pública, como a privada. O fato é que, a partir de meados do século XX, a preocupação em mensurar a qualidade do ensino ofertado se torna mais evidente, provocando intensas discussões e debates na sociedade acadêmica, que perduram até a atualidade.

Nessa perspectiva, antes de se compreender os processos e instrumentos avaliativos de aferição da qualidade do ensino ofertado, é urgente que se compreendam os procedimentos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Assim, mais importante que mensurar a qualidade da educação superior no país, a tarefa mais profunda a ser desenvolvida é a de se compreender o ciclo educativo nesse nível de ensino, bem como se

---

<sup>1</sup> De acordo com Censo INEP e SEMESP (2019)

<sup>2</sup> Ibidem.

articulam os elementos que promovem e avaliam a aprendizagem, e a formação dos sujeitos. Sujeitos estes que mais tarde terão suas competências e habilidade avaliadas, e essa avaliação irá compor, junto a outros insumos, a base para a mensuração de indicadores de qualidade da educação superior em nosso país.

Diante dessa premissa, a presente pesquisa apresentou os seguintes problemas a serem investigados: 1) De que forma ocorre a aprendizagem e como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no Ensino Superior? 2) O processo avaliativo instituído pelas instituições de ensino superior (IES) permite o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem? 3) Quais os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados do SINAES?

Visando a responder os problemas de pesquisa propostos, apresentou-se o seguinte objetivo geral - Investigar, analisar, compreender e descrever os processos de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos discentes no Ensino Superior, bem como as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, visando a verificar os impactos que provocam nos resultados do SINAES. Com o intuito de atingir o objetivo geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Discutir e analisar as bases epistemológicas relacionadas à construção do conhecimento e à instituição da aprendizagem no Ensino Superior;
- 2) Analisar e descrever os paradigmas que balizam a avaliação da aprendizagem, e como esta ocorre no Ensino;
- 3) Compreender e analisar os processos de avaliação da educação superior brasileira, bem como sua influência na organização das avaliações internas nos Centros Universitários;
- 4) Registrar e compreender os processos de gestão da aprendizagem nas instituições de ensino superior, sobretudo Centros Universitários, bem como suas influências nas avaliações realizadas pelo SINAES.

Para o desenvolvimento do estudo, delineada a trajetória de pesquisa, por meio de abordagem metodológica de cunho qualitativo e quantitativo, estabeleceu-se uma relação numérica dos dados colhidos, por meio de análise estatística, e posteriormente realizou-se o cruzamento desses dados frente às concepções teóricas realizadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Assim, este estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro, “A Construção do Conhecimento e da Aprendizagem”, onde apresentamos e discutimos as bases epistemológicas relacionadas à construção do conhecimento e à instituição da

aprendizagem no Ensino Superior. No segundo capítulo, “A Avaliação da Aprendizagem”, expomos os principais paradigmas que balizam a avaliação da aprendizagem, e como esta ocorre no Ensino Superior.

O terceiro capítulo “A Avaliação da Educação Superior Brasileira”, onde realizamos um regates dos processos de avaliação da educação superior brasileira, apresentando o atual sistema de avaliação, bem como sua influência na organização das avaliações internas nas instituições do país. O capítulo quarto, o qual apresenta o delineamento da metodologia deste estudo - Trajetória metodológica – delineando a pesquisa. Ao finalizar, o quinto capítulo apresenta os Resultados e discussões da pesquisa, seguido pelas Consideração Finais deste estudo.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Refletir acerca da construção do conhecimento e da aprendizagem demanda o investigar e o pensar sobre o fenômeno educativo, bem como as singularidades do processo de ensino-aprendizagem. Pensar o fenômeno educativo, hoje, é compreender que este se trata de fenômeno humano, histórico-social e multidimensional. Desta forma, é imprescindível que se compreendam as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na práxis educativa, vislumbrando a intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas

Assim, o fenômeno educativo pode ser compreendido pelos processos práticos e cotidianos da aprendizagem. Libâneo (2004, p.139), expõem que a práxis educativa ocorre na medida em que a aprendizagem se dá pela ação “ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como ‘culturalmente organizado’”. Desta forma, devemos verter a Educação e a Aprendizagem, como elementos múltiplos e plurais, onde o ensino e a aprendizagem transformam-se em unidade dialética.

Entendendo o processo de ensino-aprendizagem como unidade dialética, compreende-se que a aprendizagem ocorre “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1992, p. 07). Isto é, pressupõe-se que a aprendizagem ocorre de forma constante, na medida em que o homem se constrói como sujeito histórico e social. O ato de aprender está intrínseco ao desenvolvimento cognitivo do homem, e também ao desenvolvimento de habilidades e competências de convívio social, desde o seu nascimento.

Nessa perspectiva, a concepção de ensino está pautada na produção do saber, com a prerrogativa de que aqueles que são partícipes do processo consigam absorver e se apropriar dos conteúdos, de forma a transformar o meio onde vivem, enquanto a concepção de aprendizagem se revela na capacidade de processar informações, de organizar, e de construir referências a partir de experiências vivenciadas, ao passo que o sujeito da aprendizagem recebe e absorve os estímulos do ambiente (SAVIANI, 1987).

Ainda sobre a aprendizagem, diversas linhas de concentração de estudos discutem acerca do “aprender” - O que é aprender? Quais os pressupostos da aprendizagem? Como se dá a construção da aprendizagem? O fato é que as mais diversas teorias propõem de forma sistemática uma tentativa de interpretação, organização e até mesmo previsão de como ocorre a aprendizagem. Assim entende-se a aprendizagem como um fenômeno que relaciona as

ligações entre estímulos e respostas aos quais os indivíduos são expostos, bem como as mudanças de comportamento decorrente das experiências vivenciadas (COLLARES, MOYSÉS, 1996).

Desta forma “a evidência da aprendizagem é encontrada nas mudanças observáveis ou potencialmente observáveis do comportamento, como resultado da experiência. Contudo, a aprendizagem é um processo neurológico interno invisível.” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 6). Isto é, “a aprendizagem é, por excelência, construção na medida em que é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento” (BECKER, 2012, p. 22). Logo, a aprendizagem ocorre quando há a organização de um processo, balizando a prática educativa em situações planejadas e intencionais, de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa concepção de aprendizagem, e entendendo que ‘não há aprendizagem sem ensino’ e ‘não há ensino sem aprendizagem’, é necessário que se compreenda acerca da construção do conhecimento, visto que, instituída a aprendizagem, possibilita-se a construção efetiva do conhecimento. Desta forma, é imperativo que se compreendam tais abordagens do ponto de vista epistemológico; para tanto nos dedicaremos a localizar historicamente e a compreender o surgimento desses estudos e da busca pelo entendimento de como o ser humano aprende. Como se forma o conhecimento? Como é o processo de aprendizagem?

Tendo tais questões como norteadores e balizadoras, abordaremos as bases epistemológicas relacionadas à construção do conhecimento e à instituição da aprendizagem de acordo com três teorias que explicam o desenvolvimento humano nas concepções, sendo elas – a Epistemologia Apriorista, a Epistemologia Empirista e a Epistemologia Genética – visto que os conceitos e ressignificações expostas em cada uma dessas abordagens se apresentam como alicerce para a constituição e estruturação de paradigmas para construção do conhecimento e de relações de ensino-aprendizagem nas mais diversas situações educativas.

## **2.1 A Construção do conhecimento e da aprendizagem a luz da Epistemologia Empirista**

A epistemologia Empirista encontra suas raízes ainda na Grécia Antiga, entre os filósofos da tradição jônica, tendo como principal representante Protágorasse. Desenvolveu-se enquanto paradigma durante a Revolução Científica entre os séculos XVI e XVIII, tendo como exemplos de pensadores dessa corrente Thomas Hobbes (1588 –1679), ( John Locke (1632-

1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776), tendo como base para seu desenvolvimento teórico a concepção de que o conhecimento sobre o mundo vem apenas da experiência sensorial (SCHUCH, 1994)

O empirismo se opõe ao racionalismo, uma vez que para o empirismo não é o fator genético que determina a aprendizagem, mas sim as experiências vivenciadas ao longo da vida que determinam o aprendizado. A concepção empirista "tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição." (BECKER, 1998, p.12). Assim, entende-se que o conhecimento se baseia e se adquire por meio do que se aprende pelos sentidos.

Dessa forma, o saber está na realidade exterior, partindo da concepção original de Locke, o empirismo tradicional é apresentado sob a forma de metáfora da mente como “tabula rasa”, onde são gravadas impressões externas, refutando assim a existência de ideias natas (BECKER, 1993). Para a Ernest (1995, p. 467):

Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo de recepção/absorção passiva da informação, sendo o conhecimento obtido de forma independente de quem o constrói. O ensino é mera transmissão, com pretensão que os alunos memorizem, reproduzam e apliquem os conhecimentos ou comportamentos recebidos.

Corroborando com essa concepção, Menezes (2016) explica que na teoria empirista o foco está no objeto, e por isso considera o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. Há, portanto, ênfase na importância do objeto, do meio, quer se leve em conta o indivíduo como uma “tabula rasa”, quer não seja tão ortodoxo e se admira a maturação de alguma atividade cognitiva. Contrapondo o apriorismo, o empirismo:

confere uma importância enorme ao exterior, ao mundo físico, de maneira que o objeto determina o sujeito. No modelo apriorista a relação se inverte, pois é o sujeito que determina o objeto. A experiência não assume a centralidade do processo do conhecimento, mas sim o sujeito. Este é responsável pela atividade do conhecimento sem que o meio possua muita participação (MENEZES, 2016, p.63).

Para o empirismo, o conhecimento, a concepção da aprendizagem, vem por meio da experiência, sem o contato com o externo, não como produzir conhecimento, sobre isso, Mizukami (1986, p.2), postula que, no empirismo:

O conhecimento é uma “descoberta” e é novo para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Não há

construção de novas realidades. Do ponto de vista pedagógico, essa posição é orientada por um associacionismo empirista, onde todo conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.

Balizados nos pressupostos teórico-metodológicos da epistemologia empirista, várias teorias da aprendizagem foram desenvolvidas, compondo um grupo conhecido como abordagens comportamentalistas (MENEZES, 2016; BECKER, 1993; SILVA, 2017). Destacando-se como principais percursores desta abordagem, destacam-se: Ivan Pavlov (1849-1936) e o Condicionamento Clássico, John Watson (1878 – 1958) e o Ambientalismo e Skinner (1904 -1990) e o Condicionamento Operante (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017; BECKER, 1993).

Na abordagem comportamentalista/behaviorista defende-se a tese de que a aprendizagem se dá por meio da mudança de comportamento, logo o conhecimento é resultado do processo de experimentação, pois “o conjunto das reações ou respostas que um organismo apresenta às estimulações do ambiente”. (BARROS, 1998, p.19). Para Moreira (1999, p. 14), “a tônica da visão do mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, e nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência”.

Com foco em compreender como os estímulos externos condicionam o comportamento, e consequentemente a aprendizagem, para os comportamentalistas, a aprendizagem tem um papel relevante no processo de aquisição de novas habilidades. Fontana e Cruz (1997, pp.12-13) acreditam que “ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, essa concepção teoria [o comportamentalismo] afirma que o mais importante da determinação do comportamento do indivíduo são suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida”.

Seguindo essas premissas, o Condicionamento Clássico de Pavlov reforça a ideia de que aprendizagem ocorre por meio de reforços, recompensas e treinamento contínuo (BESSAS, 2008). Pavlov desenvolveu a teoria do Condicionamento clássico por meio de experiências de condicionamento de cães. Ele acreditava que os eventos observados na experiência empírica com os cães, isto é, o comportamento em resposta aos estímulos do ambiente, poderiam perfeitamente ser compreendidas e aplicadas no comportamento humano (SILVA, 2017; LE-FRANÇOIS, 2008). Silva (2017, p. 24), apresenta os experimentos que Pavlov:

Pavlov, estudando as glândulas salivares dos cães, objeto de seus estudos, observou que os animais começavam a salivar depressa quando ele lhes



apresentava comida, porém ele observou que não necessariamente a comida fazia eles salivarem. No momento em que ele chegava ao laboratório, ele percebeu que apenas o som de seus passos, chegando ao laboratório, provocava o mesmo efeito. A partir daí, começou uma série de experimentos, onde conclui que algumas respostas comportamentais eram reflexos incondicionados, salivar quando via a comida (não aprendidos) e outros são reflexos condicionados (aprendidos), através de situações agradáveis ou desagradáveis.

Assim, para Pavlov, os seres reagem biologicamente a determinada situação, através de estímulos imposto, ela explica que:

Para chegar a essa conclusão ele realizou o seguinte experimento: toda a vez que ele chegava ao laboratório dava comida para o cachorro, este salivava quando via a comida, então ele tocava um sino junto. No dia seguinte ele somente tocou o sino e o cão não salivou, somente quando viu a comida salivou, então nos dias que se seguiram ele tocava o sino e dava a comida junto, isso por um período de dias. Após este período, quando ele tocava o sino, o cão salivava mesmo sem ter visto a comida, condicionou o cão, ao som do sino, que iria ganhar comida, ou seja, a reação do cachorro passou a ser condicionada ao tocar o sino, mesmo não tendo comida, toda vez que tocava o sino o cão salivava. (SILVA, 2017, p. 24)

Por meio desses experimentos, o condicionamento clássico, ou condicionamento reflexo, reforça a concepção que o comportamento humano pode ser modelado e condicionado, por meio de atividades de recompensa e controle, por meio da construção de paradigmas de contingências de aprendizagem, visando o desenvolvimento de competências e habilidades (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1987). Sobre isso Pavlov (1926, p.395) postula que:

é óbvio que os diferentes tipos de hábitos com base na formação, educação e disciplina de qualquer espécie são nada mais do que uma longa cadeia de reflexos condicionados. Todos nós sabemos como essas associações, uma vez estabelecidas e adquiridas entre os estímulos definidos e nossas respostas, são persistentemente e, por assim dizer, automaticamente reproduzidas, por vezes, mesmo que se lute contra elas [*Tradução nossa*].

Inspirado nos estudos de Pavlov e seguindo as premissas comportamentalistas, Watson, por meio do Ambientalismo, é considerado o fundador e propulsor do Behaviorismo, que busca examinar de forma mais objetiva o comportamento, com ênfase nos estímulos e reações. O Behaviorismo “dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações)” (TEIXEIRA, 2007, p.45). Watson (1930, p.104) defende que:

dê-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas, e meu próprio mundo especificado para trazê-las, e eu garanto tomar qualquer uma aleatoriamente e treiná-la para se transformar em qualquer tipo de especialista que eu escolher – médico, advogado, artista, comerciante e até mesmo mendigo e ladrão, a

despeito de seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações e raça de seus antepassados.

Diante dos postulados do Ambientalismo de Watson, compreende-se que os fatores externos são mais relevantes no desenvolvimento dos indivíduos, do que os fatores internos, como por exemplo as capacidades mentais. Desta forma, “os estímulos ambientais determinam o comportamento humano, confirmando que o efeito do ambiente se dá principalmente por meio de um processo de condicionamento de atos reflexos ou involuntários” (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017).

Partindo do Behaviorismo e do modelo experimental de Watson, Skinner desenvolveu a teoria do Condicionamento Operante, tornando-se para muitos, o principal representante do behaviorismo. La Rosa (2003, p.57), afirma que foi ele “quem levou até as últimas consequências os princípios empiristas no estudo da aprendizagem. Para essa corrente, o ser humano se resume às contingências observáveis”. Skinner desenvolve seus estudos centrados nas ideias de extinção operante, estímulos, reforços, lançando seus postulados, classificado por muitos como behaviorismo radical.

Sobre isso, Silva (2017, p. 26) expõe que “Skinner se diferencia por entender que o homem não é somente um ser que responde a estímulos, como era proposto por Watson, mas sim, que um ser interage com o ambiente produzindo, inclusive, mudanças que afetam a nós mesmo, ou seja, modifica o mundo e por ele é modificado”. Assim, para Skinner, o processo de desenvolvimento se dava por dois processos, o biológico, dividido em filogênese, ou seja, a espécie à qual pertencemos, e a ontogênese, aquilo que nos faz ser únicos, com que tenhamos sensações e tipos de aprendizagem diferentes e, por fim, o cultural, considerando que o processo educacional definia uma cultura.

Dessa forma, através do reforço, positivo ou negativo, o organismo é condicionado a fazer ou a evitar comportamentos, devido às consequências do mesmo. O homem, para Skinner, é movido pela satisfação, pelo prazer e ainda vai além: se dermos as condições necessárias todos aprendem, sendo que o ato de ensinar é arranjar contingenciamentos positivos, sendo a principal função do professor dentro da sala de aula, oferecer ambiente propício para a aprendizagem.

Segundo a abordagem skinneriana, a aprendizagem ocorre por meio do comportamento aprendido, devido a uma resposta a estímulos externos, controlados e fixados por meio de reforços que ocorrem com a resposta “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de

reforçamento é aumentada” (SKINNER, 1972, p. 35)”. Bastante difundida nos modelos educacionais em grande parte do mundo, inclusive no Brasil – sobretudo nas décadas de 1950-1960, os pressupostos de Skinner trata que a aprendizagem está relacionada como a modificação do desempenho, ou seja, deve ocorrer um processo de condicionamento por meio do uso de reforços das respostas que se quer obter (MOREIRA, 1999).

Desta forma, compreender a construção do conhecimento e as relações de aprendizagem propostas, não só pelo Condicionamento Operante de Skinner, mas também pelo Ambientalismo de Watson e o Condicionamento Clássico de Pavlov, torna-se relevante, na medida em que tais concepções foram e ainda são reproduzidas no cotidiano escolar, em muitas relações de ensino-aprendizagem. Como de fato a epistemologia empirista influencia métodos educacionais formais? Onde e como estão presentes os pressupostos comportamentalistas na práxis educacional? É o que veremos no próximo tópico.

#### 2.1.1 A concepção empirista e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional

A abordagem empirista e as concepções acerca dos estímulos externos na construção do conhecimento, bem como os pressupostos comportamentalistas presentes em Pavlov, Watson e Skinner, sobretudo este último, influenciou diversos modelos educacional. (MOREIRA, 1999; SILVA, 2017; SAVIANI, 1998). No que tange ao processo de ensino-aprendizagem nessa abordagem, Silva (2017, pp.27-28) sinaliza que:

que a mente humana, ou o aprendizado, visto por John Locke como tábula rasa, passa para a lei de estímulo resposta de Pavlov e posteriormente por Watson, onde o comportamento é visto somente como respondente ao estímulo. Até chegarmos à teoria que entendia o ser humano em três dimensões, de Skinner, onde o comportamento é operante e o homem interage com o ambiente. [...]

Nesse sentido, depreende-se que na concepção empirista que diferente do inatismo, o sujeito ao nascer, não dispõe de nenhum conhecimento prévio (tábua rasa), o processo de ensino-aprendizagem será o responsável por condicionar por meio de estímulos, reflexos e reforços a aprendizagem. Para Skinner (1972, p.4) “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é”.

Sobre esse processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica da relação professor-aluno, Becker (1993, p.19) afirma que:

O aluno aprende se e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido

para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor deu.

Portanto, os paradigmas comportamentalistas fixam uma concepção de educação moldada através de estímulos, inspirando uma pedagogia diretiva (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA 1999). Isso denota cenários de aprendizagem bastante estruturados, onde o processo de ensino-aprendizagem é pautado na transferência de informação, tendo o professor como centro desse processo. Além disso, a natureza da recompensa e do reforço são fatores relevantes que influenciam na aprendizagem

## **2.2 A construção do conhecimento e da aprendizagem à luz da Epistemologia Apriorista**

A epistemologia apriorista pode ser percebida em diversas proposições teóricas, desde ideias platônicas na defesa dos saberes inatos, firmando as ideias congênitas, ou o apriorismo proposto pelo racionalismo cartesiano, na teoria leibniziana da “harmonia preestabelecida”, refutando o empirismo, e ainda no apriorismo kantiano, que, assim como em outras filosofias, apresentam como fonte principal do conhecimento o próprio sujeito, isto é, que viram em princípios e ideias inatas o fundamento de todo conhecimento.

O apriorismo é uma tendência racionalista, que entende que o indivíduo já nasce com competências necessárias para a aprendizagem. Isto é, o homem, ao nascer traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem; assim, este é tido como um sujeito transcendental, dotado de “condições subjetivas a priori” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). Nessa perspectiva, toda atividade ligada ao conhecimento é exclusiva do indivíduo, e o meio não participa dela. Nessa perspectiva, Mizukami (1986, p.2), esclarece que:

[...] no apriorismo as formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito. Atribuem-se ao sujeito, ao organismo humano, categorias de conhecimento “já prontas”, para as quais toda estimulação sensorial é canalizada. Ocorre ênfase na importância do sujeito, incluindo-se tanto as tendências que advogam um pré-formismo absoluto quanto aquelas que admitem um processo de atualização.

Desta forma, a proposta da teoria do apriorismo considera que o indivíduo traz com ele as condições do conhecimento e da aprendizagem, e tais condições se manifestam imediatamente ou progressivamente através de um amadurecimento, por isso Moraes (2000, p. 166), afirma que:

O apriorismo é a corrente epistemológica que procura explicar a aquisição dos conhecimentos pelos indivíduos a partir de fatores a priori ou inato dos sujeitos. De acordo com esta corrente, as pessoas aprendem à medida que entram em funcionamento disposições prévias, características inatas dos indivíduos que possibilitam a aprendizagem, em certa medida independente das experiências a que estão expostos. Estas forças intrínsecas possibilitam a aquisição do conhecimento de forma natural e espontânea.

Logo, a aquisição do conhecimento na perspectiva apriorista “dependeria de estruturas mentais inatas altamente especializadas, que seriam capazes de abstrair a essência dos objetos para a formulação dos conceitos” (SCHUCH, 1994, p.34). Em consonância com Shuch, Becker (2012, p. 34) explica que:

Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, no seu genoma. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, jogar futebol, competir em olimpíadas... assim também ocorreria com o conhecimento, de acordo com essa postura.

Assim, o apriorismo compreende as condições de conhecimento como resultantes da hereditariedade em duas formas: a inata (inatismo) ou a submetida ao processo maturacional, ambas predeterminadas. Quanto à relação epistemológica pode-se afirmar que todo o desenvolvimento do conhecimento compete restritivamente ao sujeito, ou seja, do sujeito para o objeto (BACKER, 1993).

Marilena Chauí (2004, p.69), postula que o “o inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios racionais, mas também algumas idéias verdadeiras, que, por isso, são idéias inatas” (sic). Corroborando com Chauí (2004), Davis e Oliveira (1994, p.27) afirmam que “as qualidades e capacidades básicas de cada ser humano - sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social - já se encontraria basicamente prontas.”

Enquanto isso, no processo maturacional a aprendizagem dependerá da idade em que a criança se encontra, firmando o conceito maturação como um padrão de mudança comportamental comum a membros de determinada espécie, sendo essas mudanças condicionadas a ocorrer em uma sequência pré-determinada que, de forma geral, independe de fatores externos (BEE; BOKD 2009). Desta forma, o inatismo defende que o ser humano traz suas potencialidades através de heranças hereditárias pré-determinadas e, enquanto para os maturacionistas, tais essas potencialidades serão despertadas no tempo certo, isto é, na maturação normal ao longo da vida essas potencialidades vão se mostrando.

Dentro concepções aprioristas, podemos associar o desenvolvimento da Teoria da Forma, conhecida também como Teoria da Gestalt (BECKER, 2012). A Gestalt tem suas raízes nas teorias de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), de Immanuel Kant (1724-1804) e de Ernst Mach (1838-1916), sendo introduzida nos estudos de Psicologia e de Filosofia por Christian von Ehrenfels (1859-1932). Balizados por essas referências, Max Wertheimer (1880 - 1943), Kurt Koffka (1886 - 1941) e Wolfgang Köhler (1886 - 1967) criam a Teoria da Gestalt (HILGARD, 1973).

Wertheimer, Koffka e Köhler direcionaram seus primeiros estudos às áreas da percepção, aprendizagem e solução de problemas, com ênfase na existência de leis da organização da experiência individual. Sobre isso, Dusi (2006, p.150) esclarece que:

Nesta perspectiva, a pessoa, por meio de sua percepção, atribui um significado existencial ao ambiente observado, reestruturando seu campo perceptual a partir do princípio figura-fundo, cuja diferenciação retrata o processo pelo qual o indivíduo hierarquiza suas necessidades, sinalizando o que é emergente e preferencial, entendendo-se a vida como uma sucessão contínua de satisfação das necessidades emergentes.

A Gestalt busca respostas científicas para os questionamentos sobre como ocorre a construção do conhecimento, para tanto, busca compreender os processos psicológicos envolvidos na percepção, por meio de investigações acerca de como os seres percebem os estímulos e como esse campo perceptivo se organiza (SILVA, 2017). Nesse sentido, segundo os pressupostos gestaltistas em relação à aprendizagem e ao pensamento criativo em seres humanos, pode-se afirmar que o pensamento se processa em termos de todos e que as resoluções só são possíveis por meio da apreensão dessa totalidade, seguindo a estrutura A (Ação) » P (percepção) » R (reação).

Köhler estuda esses processos mentais complexos produzidos por Gestalten com ocorrência de “*insight*”, além de estudos relacionados aos processos de memorização, por meio de estudos e experimentos com macacos. Através desses estudos, Köhler apresentou grandes contribuições para o entendimento da aprendizagem, firmando pressupostos como “a resposta é importante, mas como o aprendiz resolve é o principal” e “os reflexos e os instintos como *geltalten*<sup>3</sup>” e “toda a aprendizagem é uma reorganização perceptiva” (HILGARD, 1973)

---

<sup>3</sup> Sobre a *Geltalten*, Müller-Granzotto (2007, p.82), explica que: as “Gestaltens não são a expressão categorial da unidade dos vividos essenciais da consciência, mas a expressão das leis estruturais relativas ao modo de organização de atos (intuitivos e intelectuais) face a objetos físicos, então a admissão das Gestaltens implica, simultaneamente, a admissão de uma forma de comunidade entre os atos e o mundo físico”. Isso explicado a partir de um exemplo prático: como uma palavra estrangeira só passa a ser

Silva (2017, p29) explica a percepção como o princípio da aprendizagem na Gestalt, assim:

Para a Gestalt, os órgãos dos sentidos são os receptores que captam os estímulos que estão no ambiente externo, ou seja, a via de entrada se dá através da atenção. Que gerará uma interpretação, associada ao que já sabemos, vista como a bagagem pessoal que já possuímos. Então, a percepção, propriamente dita, seria a faculdade de aprender informações do ambiente, por meio dos sentidos e da mente, que se encarregaria da representação de objetos e eventos (famoso *insight*).

O “insight” para a Gestalt é compreendido como gatilho para a aprendizagem “se definirmos hipótese amplamente, podemos dizer que insights são hipóteses. Contudo, uma hipótese é usualmente definida como um tipo de insight verbalizado. (...) As hipóteses, construídas como afirmações verbais, são o único tipo de “insight” que podemos testar de modo estritamente científico” (BIGGE, 1977, p.103). Desta forma, este deve ser entendido como:

uma sensação de, ou sentimento para, padrão ou relações. Insight é a “saída percebida”, ou “solução” de uma situação problemática. Os insights surgem em geral como palpites vagos. Pode-se dizer que constitui um tipo de “sensação” em relação a uma situação que nos permite continuar a lutar ativamente para servir aos nossos propósitos. Os insights podem ser verbalizados imediatamente ou talvez nunca, como conhecemos coisas que não conseguimos transformar em palavras. (COSTA, 2008, p. 46)

Logo, Dusi (2006, p.152) contribui esclarecendo como ocorre o processo de aprendizagem, sob a lente da Psicologia Gestalt:

[...] inclui uma configuração de elementos (figura-fundo) que constitui o objeto de conhecimento, em que a figura aprendida será integrada à totalidade do indivíduo, interferindo na sua configuração e modificando-a. Dessa forma, a aprendizagem gera mudança porque reconfigura, reorganiza; e a mudança gera aprendizagem porque abre um novo ciclo de onde emergem figuras em busca de significado.

Ainda inspirados na Psicologia Gestalt, outras teorias se tornaram referências, dentre elas a Teoria do Campo, de Kurt Lewin a Teoria do Traço, de Gordon Allport. A Teoria de Campo de Lewin, entende que o indivíduo se comporta de acordo com suas percepções, e não de acordo com a realidade, isto é, reage conforme àquilo que é confortável ou não com suas cognições (FERNÁNDEZ, 1993). Lewin (1965, p.71) explica que:

Uma das características básicas da teoria de campo em Psicologia, a meu ver, é a necessidade de descrever o campo que influencia um indivíduo não em

---

percebida, após ter seu significado conhecido, ou ainda um sinal só pode ser percebido, entre outros, quando adquire um sentido conhecido por nós.

termos “fisicamente objetivos”, mas da maneira que existe para a pessoa naquele momento. (...) Um professor nunca será capaz de dar uma orientação apropriada a uma criança se não aprende a compreender o mundo psicológico no qual aquela criança vive. Descrever “objetivamente” a situação significa em Psicologia realmente descrever a situação como uma totalidade daqueles fatos e, somente daqueles fatos, que formam o campo daquele indivíduo.

A Teoria do Traço é uma das principais abordagens para o estudo da personalidade humana, e nela a personalidade de um indivíduo é observada pelo comportamento e nota-se que existe uma parte variável e uma parte constante (PACHECO; SISTO, 2003). Nessa teoria, um traço pode ser entendido como uma característica estável, o que faz com que os sujeitos se comportem de maneiras específicas em situações diferentes. Para Allport (1937, p.48), a personalidade define-se como uma “organização dinâmica, dentro do indivíduo, dos sistemas psicofísicos, que determina seu ajuste único ao ambiente”. Assim os traços de personalidade se apresentam como “estruturas neuropsíquicas com a capacidade de incorporar diversos estímulos funcionalmente equivalentes e para iniciar e guiar equivalentes (significativamente consistente) formas de comportamento adaptativo e expressivo” (ALLPORT, 1937, p. 347).

Na perspectiva de construção do conhecimento e da aprendizagem, a Teoria do Traço propõe reflexões sobre determinados perfis de personalidade e os padrões de aprendizagem, uma vez que tais traços influenciam no comportamento perante determinadas situações e dimensões desses traços, como a extroversão e introversão, demandam diferentes ações e estratégias de aprendizagem (PACHECO; SISTO, 2003).

Assim, mesmo que a Teoria do Campo, de Kurt Lewin e a Teoria do Traço, de Gordon Allport, não apresentem como abordagem central a investigação da aprendizagem e conhecimento escolar, ambas trazem conceitos e ressignificações que indiretamente contribuem para o esclarecimento sobre o “aprender”, numa perspectiva da Psicologia Gestalt. Enquanto a Teoria da Gestalt contribui de forma direta para desvelar a aquisição da aprendizagem, sob a perspectiva da epistemologia apriorista, tendo como balizador as ideias inatista, da predisposição nata dos sujeitos para a aprendizagem.

### 2.2.1 A concepção apriorista e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional

Como já descrito, a epistemologia apriorista parte do pressuposto que de forma hereditária, o indivíduo, ao nascer, já estaria apto a aprender, o que teoricamente condiciona a aprendizagem e o próprio processo educativo a condições já pré-estabelecidas. Desta forma, o



fenômeno educativo poderá mudar essas características já determinadas, mas por melhor que sejam as estratégias de ensino, o aluno é a ‘peça principal’ no ambiente escolar e se tudo fica à mercê do empenho e desempenho do mesmo, pois independente dela, ele será somente aquilo que tiver sido pré-determinado a ser e somente quando ele atingir o momento certo para isso (maturação) (SILVA, 2017; SCHULTZ & SCHULTZ, 1992; QUEIROZ, 2008).

Becker (2001, p.22) pontua a respeito das relações de aprendizagem na concepção apriorista de que:

Essa mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um saber “de nascença”, conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, “deficitário”. Esse “déficit”, porém, não tem causa externa; sua origem é hereditária. – Onde se detecta maior incidência de dificuldades ou retardos de aprendizagem? – Entre os miseráveis, os malnutridos, os pobres, os marginalizados... (...) A criança marginalizada, entregue a si mesma, em uma sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta. Trata-se, aqui, de acordo com o apriorismo, de déficit herdado; epistemologicamente legitimado, portanto.

Neste contexto, Queiroz (2008, p. 5) aborda que “[...] a prática escolar não importa e nem desafia o aluno, já que está restrito àquilo que o educando já conquistou. O desenvolvimento biológico é que é determinante para a aprendizagem”, reforçando o conceito inatista de maturidade como condicionante da aprendizagem, onde o sucesso escolar não está na escola em si, mas sim no educando (GIUSTIA, 2013). Para Schultz e Schultz (1992), os pressupostos etimológicos aprioristas aplicam os princípios gestaltistas da aprendizagem ao pensamento criativo dos sujeitos, assim no que tange à prática docente, “[...] não somente o aprendiz considera a situação como um todo, mas o professor deve lhe apresentar a situação como um todo” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1992, p.314).

Do ponto de vista apriorista, a partir da teoria da Gestalt, o conhecimento é visto como algo inerente ao sujeito e que necessita ser despertado, fomentado. Se o raciocínio é visto a priori como inato, o ensino teria a função de expandir o que já por si está na constituição hereditária. Cumpre ao docente na sua práxis pedagógica estimular o estudante para que o conhecimento surja, aflore, se efetive portanto, o docente é visto como um facilitador, um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, críticas sobre a teoria apriorista no processo educacional, expõem que as práticas aprioristas, em certas situações se tornem postulados para justificar práticas pedagógicas espontaneístas, que subestimam a capacidade intelectual do estudante, na medida

em que seu sucesso ou fracasso depende quase que exclusivamente da capacidade do mesmo (QUEIROZ, 2008). Reforçando essa percepção, Silva (2017, p.15) ressalta que:

A aprendizagem é responsabilidade do indivíduo: se o aluno não aprende, ou reprova com frequência, a culpa é dele, a escola e a família não têm nada o que fazer para auxiliá-lo. O professor nesse contexto deverá apenas auxiliar o aluno a descobrir suas potencialidades, interferindo o mínimo possível nesse processo, pois, o aluno já tem o saber que ele precisa, apenas deverá tomar consciência disso.

Portanto, mesmo que a concepção apriorista seja utilizada cotidianamente para fundamentar práticas educativas e ideologias que rotulam os estudantes como responsáveis primordiais da aprendizagem, transmitindo a eles o insucesso da aprendizagem, outras abordagens acreditam que os objetivos da educação para essa concepção estão relacionados ao aprimoramento do conhecimento e na formação do homem através do afloramento do seu conhecimento, onde a escola/docente teria como papel incentivar a construção do conhecimento.

### **2.3 A construção do conhecimento e da aprendizagem à luz da Epistemologia Genética**

A epistemologia genética pode ser reconhecida em três acepções – como teoria do conhecimento, como teoria de aprendizagem com foco no processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, como um paradigma pedagógico alternativo às concepções empíricas e aprioristas. As bases teóricas que sustentam a epistemologia genética denotam do início do século XX, tendo como principais representantes teóricos Jean Piaget (1896 – 1980) e Epistemologia Genética e Lev Vygotsky (1896-1934) e Teoria histórico-cultural.

O principal pressuposto dessa epistemologia se revela na concepção de que a construção do conhecimento dar-se-á por meio das interações entre o sujeito (aquele que conhece) e o objeto (sua fonte de conhecimento). Logo, “defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. O desenvolvimento é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação” (ABREU et al, 2010, p. 1).

Nesta epistemologia, há um grande valor do meio externo na construção da aprendizagem, seja por meio de construções e estímulos físicos ou sociais. Silva (2017, p.18) explica que:

Essa concepção, considera o conhecimento construído graças às interações que o sujeito tem com o meio externo (físico e social). O conhecimento não é

interno, nem vem “nato”, com o ser humano, e nem externo construído a partir das percepções sensoriais, mas sim, através da interação entre eles, pois, o homem, não é considerado, nessa teoria, como um ser passível, mas interage e muda as coisas ao seu redor. É nessa interação que os processos de aprendizagem vão se efetivando. Uma criança, por exemplo, constrói suas características de agir, pensar, sentir e sua visão de mundo, através da interação com outras crianças e adultos e esses processos duram a vida toda, o ser humano de acordo com essa teoria está em constante aprendizagem.

Em suma, na abordagem genética, o indivíduo possui potencialidades e características próprias para o desenvolvimento da aprendizagem, mas se o meio não favorece esse desenvolvimento, esta não se concretiza. Mizukami (1986, p. 59) destaca que nessa abordagem “implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno. [...] Embora se note preocupação com relações sócias, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las”.

A epistemologia genética, ou o Construtivismo de Piaget, constitui como pressuposto que a capacidade de aprender é desenvolvida e construída nas ações ativas do sujeito com o meio. Piaget (1972, p. 14) afirma que “conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois<sup>4</sup>, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas”.

Nesse contexto Vasconcelos (2010, p. 72), esclarece que:

Parte-se do princípio de que o processo de aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de experiências vividas sob a forma de um processo complexo e multifacetado. Assim, o que se ensina, na maioria das vezes, é diferente daquilo que se aprende, já que, como dissemos anteriormente, a criança já traz algo consigo, fazendo com que apreenda o mundo com “as estruturas de pensamento que (...) já possui.

Para Piaget o desenvolvimento da criança é marcado por estágios, cada vez que a criança é submetida a algo novo, acontece um desequilíbrio com os aprendizados que já possui e isso desencadeia um processo de assimilação e acomodação. Esse processo é descrito por Piaget (1979, p.10) da seguinte forma:

Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e uma equilibração progressiva entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois, supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo da mesma forma que o organismo estrutura o meio imediato.

---

<sup>4</sup> Relação sujeito – objeto.

Depreende-se daí que os processos de assimilação e acomodação são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A assimilação pode ser entendida como a entrada de novos saberes, que ao realizar conexão com esquemas anteriores levam à acomodação, logo ocorre a consolidação do conhecimento. Sobre a teoria piagetiana de consolidação do conhecimento, Ostermann e Cavalcanti (2011, p.33) explicam que:

Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Muitas vezes, os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, a mente desiste ou se modifica. Quando a mente se modifica, ocorre o que Piaget chama de acomodação. As acomodações levam à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo, com isso, o desenvolvimento cognitivo. Só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação. A mente, sendo uma estrutura para Piaget, tende a funcionar em equilíbrio. No entanto, quando esse equilíbrio é rompido por experiências não assimiláveis, a mente sofre acomodação a fim de construir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio. Esse processo de reequilíbrio é chamado de equilibração majorante e é o responsável pelo desenvolvimento mental do indivíduo.

Dessa forma, as concepções piagetianas estão centradas no desenvolvimento cognitivo, onde o sujeito passa de um estado menor de conhecimento a outro maior, tendo como premissa que a interação do sujeito com o meio social é primordial para se que desenvolva e estabeleça a aprendizagem, pautada então na construção e reelaboração do saber. (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017; BECKER, 1993; MIZUKAMI, 1986).

Estudando os mecanismos funcionais da adaptação dos processos mentais, e compreendendo que a estrutura da mente passa a ser entendida como um processo de reorganização continua, por meio da interação com o meio ambiente, Vygotsky defende a mesma interação de Piaget, porém seus estudos a situam em um outro contexto, o contexto sócio-histórico-cultural. Para Oliveira (1997, p. 23) as principais concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky são:

As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky, assim como Piaget acreditava que o conhecimento e aprendizagem são processos dinâmicos e ocorrem a partir da interação do sujeito com o meio. No entanto, fazendo uso da dialética marxista, Vygotsky tem um olhar diferente no que tange à interação, incluindo o conceito de mediação na interação homem-ambiente, pelo uso de instrumentos e signos (LEFRANÇOIS, 2008; VYGOTSKY, 1994).

Rego (2002, p. 98) descreve na visão de Vygotsky:

o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Percebe-se nesse momento a distinção em relação à teoria piagetiana, na qual a aprendizagem ocorre ao ajustar-se a estruturas mentais já existentes. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre a partir da mediação das concepções, propondo o desenvolvimento da consciência construída culturalmente. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Percebe-se nesse contexto a dialética intrínseca na relação indivíduo – meio, pois assim como o homem transforma o meio, este também sofre os efeitos de sua interação, sendo que esses processos são intencionais, e a partir dessas trocas a aprendizagem é constituída (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017). Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo ocorre como resultado do processo sócio-histórico, mensurando as possibilidades de aprendizagem por meio da mediação simbólica, isto é, o conhecimento é construído a partir da interação sujeito-meio, sendo influenciado pela cultura, instrumentos e signos (SAVIANI, 1998, MIZUKAMI, 1986).

Outro conceito apresentado por Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida por ele como “a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Tal conceito se mostra relevante na medida em que ele define o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de ação individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de ação mediada, isto é, a distância entre aquilo que ainda não sei, mas que saberei (SILVA, 2017). Desta forma, reforça-se a concepção de que o processo de mediação é o elemento chave na construção da aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, considerando o desenvolvimento do indivíduo como resultado do processo sócio-histórico, mensurando possibilidades de aprendizagem por meio da mediação simbólica (VYGOTSKY, 1998).

Dessa forma, os estudos de Vygotsky, reforçam que as bases da Epistemologia Genética são essencialmente baseadas na inteligência e na construção por meio do conhecimento, sendo este inerente às fases de desenvolvimento cognitivo, logo o conhecimento não é inerente ao próprio sujeito ao nascer, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo.

### 2.3.1 A concepção genética e as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional

Os pressupostos teóricos e metodológicos da epistemologia genética distanciam-se da perspectiva behaviorista, justamente por abordar o que é ignorado pelos comportamentalistas – a cognição, ou seja, “preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvidas no plano da cognição” (MOREIRA, 1982, p.3). Nessa concepção, a ênfase está na investigação científica, acerca de como os indivíduos interagem com estímulos ambientais, bem como a representação mental e o processamento da informação.

A teorias balizadas pela epistemologia genética, contrapõem-se ao inatismo, que coloca o centro da produção no próprio sujeito, discorda do empirismo, que, ao contrário, vê a realidade exterior ao sujeito que aprende como de todas as suas explicações. Diferente das epistemologias aprioristas e empiristas, que apresentam o sujeito como um elemento passivo do processo de aprendizagem, na epistemologia genética, o sujeito é uma ator ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Por esses motivos, a epistemologia genética é bastante difundida no contexto educacional, principalmente no entendimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como a interação com o meio e os sujeitos da aprendizagem. “Para essa concepção a aprendizagem deve ser centrada no aluno, o professor desempenha papel de orientador, sendo que o erro passa ser motivo de construção e não desconstrução, ou motivo de vergonha, essa ideia vem dos estudos de Piaget” (SILVA, 2017, p. 42).

No que se refere à relação professor-aluno, Becker (2001, p. 24) enfatiza que o professor influenciado pela epistemologia genética:

não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno

é tabula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno e a própria escola tornam-se ser um ambiente de trocas, de construção coletiva, não mais de competição, devendo a mesma propiciar esse ambiente harmônico, assumindo uma pedagogia relacional, com foco na convivência de forma a fomentar a formação de ambiente fecundo de aprendizagem que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitude de busca do conhecimento e de respeito para com os participantes do processo ensino-aprendizagem.

## **2.4 A construção do conhecimento e da aprendizagem no adulto**

Compreender os pressupostos epistemológicos das teorias do conhecimento, bem como a relação de aquisição de conhecimento e aprendizagem nos sujeitos, nos possibilitou revelar os aspectos iniciais dos paradigmas dos processos formais de ensino-aprendizagem. Observamos, por meio de teorias e experimentos, de que forma a aprendizagem ocorrem segundo as epistemologias empirista, apriorista e genética, e como esses modelos foram/são reproduzidos nos modelos educacionais.

Identificar e reconhecer como se dá a construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem, possibilitou a construção da base epistemológica de um percurso teórico, no qual balizados pelos conceitos iniciais, nos dedicaremos nesta seção a investigar como a aprendizagem ocorre no adulto, bem como quais teorias norteiam e balizam a construção do conhecimento nesses sujeitos da aprendizagem. Buscaremos apresentar as principais correntes e autores, referências no ensino-aprendizagem em adultos. Nesse sentido, cabe aqui um recorte temático – abordaremos as concepções de aprendizagem em adultos como foco em esquemas voltados para a construção da aprendizagem no Ensino Superior, onde se encontra o *locus* de nossa pesquisa.

Trataremos, portanto, de apresentar o conceito de Andragogia, bem como os principais modelos de ensino-aprendizagem estabelecidos por seus percussos teóricos. O termo andragogia tem sua formação etimológica do grego *andros* = adulto + *agogus* = guiar, conduzir, educar. Relatos históricos atribuem ao professor alemão Alexander Kapp a criação do termo em 1833, o qual utilizou para descrever o método de ensino utilizado por Platão com pequenos grupos de adultos (FILATRO, 2015). Os primeiros relatos de experiências ligadas à

andragogia surgiram em 1929 e 1948, por meio de experiências compartilhadas por professores em publicações no *Journal of Adult Education*. Em 1949 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizou na Dinamarca a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – (CONFINTEA). (KNOWLES, 1980).

Tal conferência apresentou como objetivo principal “definir o papel e objetivo da educação como um requisito básico a fim de satisfazer as necessidades do adulto no desempenho de suas funções econômicas, sociais e políticas para uma vida em comunidade mais harmoniosa” (PÉREZ, 2009. p.34.). Além disso, estabeleceu um ciclo de discussões mundial que já dura 60 anos, por meio das CONFINTEA’s, e vários países já sediaram as tais estudos: Dinamarca - 1943, Canadá – 1963, Japão – 1972, França – 1985, Alemanha – 1997 e Brasil 2009 (IRELAND; SPEZIA, 2012).

As CONFINTEA’s representaram e ainda representam um grande suporte teórico e fomentador para os processos de ensino-aprendizagem em adultos, como descrito no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010. p.24):

As cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO foram marcos no apoio aos esforços nacionais e internacionais para estabelecer e ampliar programas e políticas de educação de adultos. Além disso, elas, juntamente com outros marcos, como os Relatórios Faure e Delors e a influente Recomendação da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, de 1976, definem o papel fundamental da educação de adultos como parte da educação e aprendizagem ao longo da vida.

O fato é que somente no séc. XIX, especificamente nas décadas 1960 e 1970, é que o termo Andragogia, bem como a teoria, se popularizaram, tendo como seu principal precursor-teórico Malcolm Knowles (1913 – 1997). Knowles (1980, p. 17) define a andragogia como a “arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem de adultos”. Nesse sentido, tal teoria investiga como o adulto aprende, considerando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Antes de nos aprofundarmos na conceituação e pressupostos metodológicos propostos pela andragogia, cabe neste momento situarmos a Andragogia em relação à Pedagogia. A própria etimologia das palavras já nos sinaliza a principal distinção entre essas concepções, “A pedagogia vem do grego *paidós* = criança – + *agogs* – guiar, conduzir, educar.” (LITTO, 2009, p. 105).

A diferença etimológica sinalizado pelo *andros* = adulto na Andragogia e pelo *paidós* = criança na Pedagogia, nos mostra que aos contextos os quais se dedicam a Andragogia e a Pedagogia é o que as diferem – em suma, a Pedagogia se refere à aprendizagem de crianças e adolescentes, enquanto a Andragogia diz respeito à aprendizagem de adultos. (FILATRO,



2015; LITTO, 2009). Sobre as principais distinções entre Andragogia e Pedagogia, DeAquino (2007) faz as seguintes distinções:

Quadro 1: Diferenças entre a Andragogia e Pedagogia

ANDRAGOGIA	PEDAGOGIA (Tradicional)
Aprendizagem centrada no aprendiz	Aprendizagem centrada no professor
Os aprendizes são independentes e auto direcionados (foco em adultos)	Os aprendizes são dependentes
Aprendizes são motivados de forma intrínseca – satisfação gerada pelo aprendizado	Aprendizes são motivados de forma extrínseca – recompensas, competição, etc
A aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação e estudo independente.	A aprendizagem é caracterizada por técnicas transmissivas de conhecimento – aulas e leituras designadas.
O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação.	O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade e por julgamento de valor.
A aprendizagem pressupõe ser baseada em experiências.	O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor.
As pessoas são centradas no desempenho de seus processos de aprendizagem.	A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos (notas de testes e provas)

Fonte: DeAQUINO (2007, p.12). Adaptado pelas autoras.

Nesse sentido, depreende-se que processos metodológicos propostos pela pedagogia tradicional, estão centrados na transferência de um conhecimento fundamental, enquanto na andragogia o processo metodológico pauta-se no pressuposto sobre a prática, sobre a aplicabilidade do saber aprendido. Tais distinções metodológicas ocorrem em virtude do sujeito da aprendizagem, uma vez, que diferentes das crianças, os adultos têm controle sobre grande parte de sua aprendizagem. (PÉREZ, 2009).

Para que possamos compreender os postulados da Andragogia, é preciso conhecer as principais correntes teóricas que a balizam - A aprendizagem autodirecionada, de Malcolm Knowles, A aprendizagem centrada no aluno, de Carl Rogers, A pedagogia crítica, de Paulo Freire, e A aprendizagem experiencial, de David Kolb.

Nesta perspectiva, na andragogia de Knowles, o adulto é um ator ativo no processo de ensino-aprendizado, onde o seu papel é definido a partir dos próprios anseios e saberes. Diante dessa premissa, Knowles (1990, p. 57-63), apresenta uma estrutura de itinerário pedagógico como foco na aprendizagem do adulto:

- 1) “Os adultos precisam conhecer: Os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de dedicar-se à aprendizagem”.
- 2) “O autoconceito do aprendiz: os adultos têm um autoconceito de serem

responsáveis por suas próprias decisões e pela própria vida. Uma vez que eles tenham chegado a 25 este autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como um ser capaz de dirigir a si mesmo”. 3) “O papel da experiência dos aprendizes: Adultos entram em uma atividade educacional com um volume maior de experiência, diferente em qualidade da experiência dos jovens”. 4) “Prontidão para aprender: Adultos tornam-se prontos para aprender coisas que eles precisam saber e serem capazes de fazer, a fim de lidar eficazmente com situações da vida real”. 5) “Orientação para aprender: Em contraste com a orientação de aprendizagem centrada nos assuntos - para as crianças e jovens (pelos menos na escola), os adultos são centrados na vida (ou centrados nas tarefas, ou centrados nos problemas), em sua orientação para a aprendizagem”. 6) “Motivação: Adultos são motivados a aprender ao perceberem que a aprendizagem irá ajudá-los a realizar tarefas ou lidar com os problemas de seus cotidianos. Os adultos são suscetíveis a motivadores externos, tais como melhores empregos, promoções, maiores salários e outros. “Outros potentes motivadores são as pressões internas (o desejo de aumentar a satisfação no emprego, autoestima, qualidade de vida e similares)”.

Percebe-se então que, para Knowles, o estudante está no centro do processo de ensino-aprendizagem, como sujeito ativo na construção da própria aprendizagem, já o docente assume o papel de facilitador da aprendizagem, isto é, “instrutor não está mais na posição de líder, mas dever tomar a posição de facilitador que guia o WPS (Estudante Adulto) no processo de descoberta do conhecimento em vez de prover o conhecimento diretamente” (ELLIS, 2002, p. 2).

Os estudos de Carl Rogers (1902 – 1987) compreendem que a aprendizagem ocorre em vários níveis – afetivos, cognitivos e psicomotores - assim o sujeito é percebido como um todo. Logo a ênfase deve ser dada na aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana e não no ensino propriamente dito, além do fomento da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem (ROGERS, 1977; MOREIRA, 1999). Para Moreira (1999, p.56), a abordagem rogeriana:

Implica que o ensino seja centrado no aluno, que a atmosfera de sala de aula tenha o estudante como centro; implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em deixá-lo livre para suas aprendizagens. O importante não é aprender certos conteúdos, mas sim a autorrealização e o aprender a aprender.

Assim, a abordagem rogeriana<sup>5</sup>, influencia fortemente a andragogia, uma vez que seus estudos propõe ênfase na autoaprendizagem e na aprendizagem significativa. Nessa perspectiva o professor é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, onde prega-se o

---

<sup>5</sup> Carl Rogers é considerado como um dos principais pensadores da Abordagem Humanista, que prega a aprendizagem como ênfase no sujeito, sendo este o principal propulsor do conhecimento humano, devido principalmente a sua capacidade de integralizar o desenvolvimento da sua personalidade com a interação com o processo de ensino e aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986, MOREIRA, 1999).

protagonismo do estudante e a valorização de um ensino não-diretivo (FILATRO, 2015; SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017).

Como Rogers, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1921-1997) tem seus estudos considerados como base para a abordagem Humanista. As concepções de Freire entendem a educação como um processo emancipatório, e veem o processo de ensino-aprendizagem enquanto significativo e valorativo dos processos socioculturais, além de expor uma preocupação com uma educação problematizadora:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 1980, p. 118).

Para Freire, princípios como o senso crítico, a criatividade e a autonomia são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. O estudante deve sentir-se como cidadão do mundo, participante da construção do seu processo do saber e do aprender. Desta forma, o estudante é ativo do processo de aprendizagem, e desenvolve a capacidade de conhecer o mundo através dos seus próprios referenciais de interpretação, como ser pensante e reflexivo, pode transformar esse mundo (GADOTTI, 2000).

Outra importante contribuição de Paulo Freire na educação de adultos: o método de alfabetização desenvolvido pelo mesmo, onde se estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras ‘geradoras’<sup>6</sup>. Somadas a essa metodologia, Filatro (2015, p. 22) relata que: a) investigação: busca conjunta entre professor e aluno de palavras e temas mais significativos ao universo vocabular e à comunidade do aluno; b) tematização: momento de tomada de consciência do mundo por meio da análise dos significados sociais das palavras e temas selecionados” são construtos da obra freiriana que corroboram com as concepções da Andragogia.

Na perspectiva de aprendizagem experiencial, de David Kolb (1939 – X), a ênfase está no estudo no desenvolvimento do adulto, em especial, do profissional. Kolb (1984, p.38) define aprendizagem experimental como:

---

<sup>6</sup> Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do 3595 alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a decodificar. (FREIRE, 1987, p.6)

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza [...] que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...] A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. [...] Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. [tradução nossa]

Observa-se então que a abordagem kolbiana expõe a interdependência entre características internas do ser aprendente e circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento de origem pessoal e social. Filatro (2015, p. 23) explica a aprendizagem nessa perspectiva como: “A aprendizagem é processo, mais que resultado. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Aprender requer a solução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação. Aprender é construir conhecimento a partir da experiência.”.

O olhar da aprendizagem experiencial de Kolb sob o desenvolvimento do adulto, com o foco no conhecimento profissional e a pedagogia crítica de Freire, com a aprendizagem pautada no desenvolvimento da criticidade dos alunos, na autonomia e o método próprio de alfabetização de adultos, somadas aos pressupostos de Rogers centradas na autoaprendizagem e na aprendizagem significativa e a concepção de aprendizagem autodirecionada de Knowles, apresentando um itinerário pedagógico com foco na formação do adulto, reforçam os pressupostos epistemológicos da Andragogia (FILATRO, 2005).

Portanto, a Andragogia se revela como uma transcendência das limitações dos processos pedagógicos pautados em abordagens centradas somente na aprendizagem cognitiva, uma vez que valoriza a cultura e idiosincrasias dos estudantes e suas relações com o meio, revelando-se assim, como um paradigma educacional para a formação de adultos, reconhecendo as demandas de aprendizagem específicas desse público, propondo metodologias que suportem, que acolhem os anseios e expectativas desses estudantes.

### 3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta seção nos dedicamos a investigar e a discutir os principais conceitos e paradigmas ligados à Avaliação da Aprendizagem. Entendendo a avaliação da aprendizagem como uma ação intencional do projeto educativo, buscaremos resgatar os aspectos históricos dos processos avaliativos da aprendizagem, abordando a avaliação sob a lente de diferentes tendências pedagógicas, identificando as modalidades de avaliação, apresentando as principais concepções acerca da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação somativa, visando a analisar e compreender os pressupostos teórico-metodológicos para a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

Ao abordar a avaliação, é muito comum que esse conceito seja atrelado diretamente a aplicação de provas e de exames, ou ainda à atribuição de notas ou conceitos necessários para a classificação de estudantes, para a progressão ou não, em relação ao ano letivo. Tal visão se mostra reducionista perante a complexidade das discussões sobre o ato de avaliar, e pode ser explicada como reflexo de uma bagagem histórica do ensino tradicional, que perdurou por um extenso período na história da educação, refletindo muitas vezes em práticas anacrônicas no contexto educacional atual.

Debates e questões envolvendo a avaliação da aprendizagem foram e ainda são objetos de estudo e discussões em diferentes momentos da história educacional, se mostrando um cenário de intensas produções e reflexões, que conjecturaram significativamente os processos avaliativos propostos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como nos resultados alcançados nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Pensar sobre a avaliação da aprendizagem implica intrinsecamente investigar e refletir sobre o projeto educativo, e a própria práxis docente.

Nesse sentido, visando a compreender a avaliação da aprendizagem, seus significados e suas ressignificações ao longo da construção histórica da aprendizagem e do ato de avaliar, partiremos para a elaboração de um arcabouço teórico que nos apresente um resgate das concepções e abordagens que desvelam os principais pressupostos da avaliação da aprendizagem. Balizados por autores, tais como Romão (2005), Perrenoud (1999, 2008), Hoffmann (1998, 2000), Zabala (1998), Libâneo (1991), Luckesi (1996, 2000), Stufflebeam (1971), Scriven (1967, 2007), Tyler (1949), dentre outros, nos dedicaremos a esse resgate teórico.

A etimologia da palavra avaliar tem sua origem no latim *valere* – “dar valor a”, enquanto o conceito de avaliação é expresso como “atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”, implicando um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (LUCKESI, 2000, p.85). Em relação à expressão “avaliação da aprendizagem”, esta é mais recente, sendo difundida por Ralph Tyler na década de 1930, em seus estudos sobre a qualidade de ensino.

Conhecido como precursor da avaliação da aprendizagem ou avaliação educacional, Ralph Tyler (1902- 1994) publicou em 1949 sua principal obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios Básicos de Currículo e Instrução). Em sua obra, Tyler (1949) considera o processo de avaliação da aprendizagem como essencial para determinar em que extensão os objetivos educacionais estão sendo realmente atingidos. A concepção de Tyler registra ‘avaliação educacional’, na expressão de Tyler, a avaliação ‘como a verificação de objetivos’ (TYLER, 1949).

A principal crítica aos pressupostos de Tyler estão voltadas para a relação linear proposta, entre objetivos, conteúdos e avaliação. Essa relação linear acaba por propor uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem, não considerando por exemplo, a influência de fatores indiretos sob a ação educativa. Superando a linearidade proposta por Tyler, Michael Scriven (1928 – x), em seu livro publicado em 1977, *Evaluation Thesaurus* (Avaliação: um guia de conceitos)<sup>7</sup>, Scriven (2007, p.1) define avaliação como “processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é produto desse processo”.

Para Scriven (2007, p. 20) a avaliação “abarca um território enormemente extenso, já que engloba uma porção substancial do discurso de todos os dias, dedicado a propor, atacar, defender posições avaliativas de produtos, equipes de futebol, comportamento humano, aquecimento global e quase tudo o mais”. A concepção de avaliação de Scriven trouxe, dentre as principais contribuições para o entendimento do processo avaliativo, a diferenciação do papel da avaliação formativa e a avaliação somativa, questões que serão discutidas ainda neste capítulo.

Outra abordagem de avaliação educacional bastante difundida e estudada é a de Daniel Stufflebeam (1936-2017). Stufflebeam (1971) pensa a avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento e de decisões alternativas. Nesse sentido, “A avaliação leva a decisões de estratégia e estrutura. A avaliação de um processo

---

<sup>7</sup> Versão em português publicada pelo Grupo de Institutos Fundações e Empresas – GIFE, em 2019.

consiste em identificar falhas num programa para melhorar a sua implementação. A avaliação de resultados é para decidir se o programa continua ou é redirecionado” (STUFFLEBEAM, 1983, p. 12).

Partindo dessas abordagens acerca da avaliação da aprendizagem e compreendendo o espaço da aprendizagem como o espaço da avaliação, isto é, entender o processo de avaliação como ato intrínseco à construção da aprendizagem, é ratificar que este processo representa uma etapa relevante do ciclo de aprendizagem. Nesse sentido, se discute a importância da avaliação enquanto fomentadora da aprendizagem, propondo o exercício metacognitivo<sup>8</sup> do estudante como estratégia para a tomada de consciência daquilo que aprendeu e de como aprendeu, possibilitando aos atores do processo de ensino-aprendizagem, discentes e docentes, a gestão da aprendizagem, compreendida pelo acompanhamento, a retroalimentação e a avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2002; LIBÂNEO, 1991; SANTOS, 2005).

Diante desse contexto, torna-se relevante atentarmos para as visões pedagógicas contemporâneas sobre a avaliação, bem como as concepções e pressupostos metodológicos de avaliação em diferentes tendências pedagógicas. A partir das concepções de avaliação da aprendizagem propostas nos modelos teóricos de Tyler (1949), Scriven (1967) e Stufflebeam (1983), buscaremos compreender a avaliação dentro de duas tendências pedagógicas antagônicas, mas que coexistem no cenário educacional atual – a Concepção de Avaliação Conservadora e a Concepção de Avaliação Mediadora.

### **3.1 A Avaliação em diferentes tendências pedagógicas**

As concepções e paradigmas teóricos ligados à avaliação surgem em momentos históricos diferentes, e trazem em sua essência filigranas das conjunturas sociais, filosóficas e científicas da época em que foram concebidas. Historicamente desde sua aplicação enquanto método, no século XVII, a avaliação era vista como ato punitivo, uma ameaça aos estudantes, que recebiam punição pela não aprendizagem, sendo considerada prática obrigatória nos modelos formais de educação a partir do século XX (PERRENOUD, 1999).

---

<sup>8</sup> Seguindo a concepção de Lefrançois (2008), o exercício metacognitivo, pode ser compreendido como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos. Na concepção do estudante, pode ser traduzido como um conjunto integrado de competências para aprender e pensar, incluindo habilidades ativas, tais como o pensamento crítico, o juízo reflexivo, a resolução de problemas e tomada de decisão.

É importante que se compreenda que avaliação se constitui a partir dos interesses de cada época, atendendo pressupostos e preceitos estabelecidas por tendências pedagógicas e abordagens metodológicas de determinado tempo (LUCKSI, 1996; ROMÃO, 2005). O Fato é que na atualidade coexistem no contexto educacional duas tendências pedagógicas, que diferem entre si em diversos aspectos, mas sobretudo acerca da concepção de avaliação da aprendizagem.

Uma tendência marcada por uma construção pedagógica tradicional, conservadora e outra, notadamente marcada por uma construção mediadora e colaborativa de educação e avaliação. A primeira parte de uma avaliação alicerçada em uma metodologia tradicional, classificatória, repetitiva e reprodutivista, e a segunda, pautada em uma metodologia mediadora da avaliação, rompendo com a ideia de abordagem quantitativa, se abrindo para a compreensão da importância da qualidade da aprendizagem e dos processos educativos.

Para Romão (2005), as concepções de avaliação poderiam ser divididas e representadas em dois grandes grupos: um que vê a avaliação como uma ferramenta de um sistema educacional perseguidor de verdades absolutas e outro que pensa o processo da avaliação como transformador e criador:

[...] no caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializaremos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes. (ROMÃO, 2005, p. 58).

Desta forma, é importante que se compreenda as características dessas concepções de avaliação, identificando quais os pressupostos avaliativos e como elas se apresentam no itinerário formativo discente e na práxis educativa docente. Conforme Zabala (1998, p. 33), “[...] por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”. Paradigmas adversos, marcados por rupturas e permanências em relação à sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos, aos quais nos dedicaremos a delinear a partir de agora.

### 3.1.1 A avaliação na concepção conservadora

A concepção de avaliação conservadora está pautada nas diretrizes propostas nos estudos de Tyler (1947), portanto estão situadas tendências denominadas acríicas,



academicistas, tradicionais ou conservadoras<sup>9</sup>. Nos modelos educacionais apresentados nessas tendências “os conteúdos e procedimentos didáticos não tinham nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas” (LUCKESI, 1994, p. 55).

Seguindo o modelo de avaliação proposto por Tyler (1949), são avaliados os programas ou a aprendizagem em termos de objetivos preestabelecidos, constituindo uma relação rígida entre objetivos, conteúdos e avaliação. Nesse modelo, não se considera a existência de fatores indiretos na prática educativa, portanto não considera a possibilidade de intervenção de fatores aleatórios e não prevê efeitos na aprendizagem, além daqueles definidos nos objetivos.

Madaus e Kellaghan (2000) descrevem a metáfora da indústria para a educação, onde a avaliação da aprendizagem quando imersa na concepção de indústria educacional se restringe à verificação do desenvolvimento do estudante e tem a função de controle de qualidade de toda a produção realizada pela linha de montagem educacional. Tem um caráter mecânico, seletivo e definitivo ou de final de linha e o foco é no produto. Recusam-se os produtos defeituosos (reprovação) e promovem-se os considerados satisfatórios (aprovação).

Associada a essa perspectiva de avaliação, a avaliação na abordagem tradicional, Luckesi (2006) evidencia que esta prática é comum e perdura há tempos na educação brasileira, sendo esta pautada na memorização e reprodução de conteúdos. Desta forma, em muitos momentos o que ocorre é a verificação e não a avaliação da aprendizagem, onde “a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovado” (LUCKESI, 1995, p.165).

Os aspectos mais importantes na avaliação são os quantificáveis. A base da avaliação nessa perspectiva é realmente a mensuração e, nesse contexto, atribuir uma nota classificatória é fundamental. Para Silva (2006, p. 23):

O modelo tradicional de avaliação da aprendizagem está marcado por procedimentos arbitrários vinculados à medida cumulativa de resultados obtidos em testes pontuais definida pelo docente sobre o trabalho e as atitudes do discente. Mede-se a atuação do discentes como se mede extensão, quantidade e volume, em escalas, atribuindo-lhe graus numéricos.

---

<sup>9</sup> A chamada Escola tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido. Essa relação vertical, porque hierárquica, tem como consequência, nos casos extremos, a passividade do aluno, reduzindo a simples receptor da tradição cultural (ARANHA, 1998, p.158).

Desta forma, a avaliação tem caráter de “medida” e consiste essencialmente na aferição e constatação da quantidade do conteúdo da matéria ensinada (conhecimentos, habilidades), que o aluno foi capaz de aprender, predominando a avaliação de caráter classificatório e burocrático. Zabala (1998, p. 196) explica que nesse cenário “a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens, realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.

Corroborando com Zabala (1998), Hoffmann (2000, p.53) postula que “na visão tradicional da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo. Ou seja, decorrente da contagem de acertos e erros em tarefas, atribui-se tradicionalmente médias finais aos alunos, classificando-os em aprovados ou reprovados em cada período letivo”. Nesse momento a avaliação assume uma função de controle sem finalidades qualitativas, face a um desempenho notadamente pautado no registro quantitativo e classificatório.

Assim, outro aspecto importante a ser observado na a avaliação tradicional é a relação discente-docente. Essa abordagem coloca professores e estudantes em campos opostos, onde o professor é quem ensina e o estudante, de forma passiva, é quem tem o dever de aprender para obter bons resultados na prova. Assim, a necessidade de serem dadas notas a partir de uma avaliação padronizada, o que para Perrenoud (1999, p. 67) “são freios que devem ser considerados em uma estratégia de mudança nas práticas pedagógicas”.

Para o autor, a avaliação tradicional impede a transformação das práticas pedagógicas, visando a um processo mais democrático e bidirecional. Desta forma, afirma que “soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se” (PERRENOUD, 1999, p.66).

O fato é que ainda percebemos a presença de avaliações pautadas em elementos conservadores, apresentando características seletivas e desiguais. Tal situação reforça a necessidade de um movimento constante e efetivo de (re)elaboração dos métodos e práticas do ‘avaliar’, a fim de que possam garantir uma melhor e mais qualificada forma de avaliar os discentes, agindo com alteridade, respeitando as singularidades de cada um.

Desta forma, contrapondo-se à abordagem tradicional, em que o centro do processo de ensino-aprendizagem é a figura do professor e as práticas avaliativas se apresentam como princípios a reprodução e a memorização, a partir da década de 1930, surgiu no ambiente

escolar brasileiro, derivada das ideias progressistas da Europa, a Pedagogia Renovada ou Pedagogia Nova, questionando e reconfigurando os paradigmas estabelecidos até então.

Dentre as novas concepções pedagógicas intrínsecas à Pedagogia Nova, o processo de avaliação da aprendizagem se apresenta com uma nova abordagem, rompendo com os marcos de reprodutivismo, valorização excessiva da memorização e da avaliação quantitativa e classificatória. A concepção de o estudante enquanto ‘tábula rasa’, e o professor como o centro da aprendizagem, como pressupõe o racionalismo na epistemologia apriorista, já não mais se apresenta como um marco conceitual dentro da Educação, como nos dedicaremos a estudar no próximo tópico.

### 3.1.2 A avaliação na concepção transformadora

A avaliação na concepção transformadora surge dentro das tendências pedagógicas críticas, progressistas, transformadoras. Rompendo com práticas supervalorizadas pela pedagogia tradicional, essas tendências pedagógicas trazem consigo novos pressupostos de ensino-aprendizagem e diferentemente de modelos anteriores, trouxe um olhar voltado para o aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem, e dando especial valor às aprendizagens e demandas individuais, como os pressupostos apresentados pela epistemologia genética.

Ao levar em consideração os interesses e concepções dos discentes, essa concepção transformou o conceito que se tinha de aprendizagem. Se antes aprender algo era tê-lo memorizado e decorado, agora a aprendizagem tratava de relacionar os conteúdos ensinados com as necessidades e interesses dos educandos nos contextos em que vivem. Aranha (2006, p. 263), explica que “a ênfase na educação da Pedagogia Nova não está na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los a situações vividas”.

Com o foco no estudante, há a valorização da relação discente-docente, em que o professor assume um papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo seu objetivo fomentar que o aluno encontre nas propostas didáticas temas que venham ao encontro de suas experiências de vida. Desta forma, o estudante rompe com uma atuação de passividade, e torna-se um protagonista dentro da construção de sua própria aprendizagem.

Reforçando o papel ativo do estudante, delineado dentro desta nova perspectiva, a avaliação na concepção transformadora valoriza a autoavaliação. Sobre isso, Ferreira (2009, p.20), esclarece que a “autocrítica e a autoavaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser

independente, criativo e autoconfiante”. Mizukami (2007, p. 54) ratifica o papel ativo do estudante nessa abordagem, onde:

trata-se de propor situações significativas para os alunos, compreendendo o papel fundamental do professor na ampliação dos saberes do aluno, como no caso em que este realiza uma pesquisa em casa e, ao apresentá-la para o professor, com a ajuda deste, estabelece novos parâmetros e melhora o que havia feito anteriormente.

Tal preposição se aproxima da concepção proposta por Romão (2005), onde a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como um movimento dialético do processo de ensino-aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 78), postula que “a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos”.

Reforçando esse caráter, Gadotti (1990, p.12) afirma que “avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. Entende-se que a avaliação não pode morrer. Ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações”. Logo, este é um processo que se desenvolve continuamente e sistematicamente, desta forma, ela não tem um fim em si mesma, mas é um meio, um recurso que não deve ser usado sem antes haver um planejamento, como também deve ocorrer ao longo de todo o processo educacional.

Assim, para Vasconcellos (1994, p. 43), a avaliação deve ser “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. Tal concepção é reforçada por Lucksi (1996) e Hoffmann (2000), que acreditam que o processo avaliativo deve ser pensado e experienciado como uma reflexão transformada em ação, ou seja, pensamentos e ideias transformadas em atitudes, as quais se tornariam impulso e estímulo a novas reflexões.

Complementando essa perspectiva, Bloom, Hastings e Madaus (1975, p. 34) expõem que nessa concepção “a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de ‘papel e lápis’. Consoante a isso, Hoffmann (2000, p. 53), afirma que “conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico”.

Desse modo, avaliar em uma perspectiva de construção dialética da aprendizagem não é tarefa fácil, pois requer de ambas as partes, tanto do professor que avalia, quanto do estudante que está sendo avaliado, uma total adesão ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Bevenutti (2002, p. 66) afirma que avaliar nesse sentido “é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos”.

Oliveira (2003, p.98), confirma que no itinerário educativo:

[...] devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina mas não somente, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

Por isso, a forma como se avalia é crucial para a concretização do projeto educacional, e para Libâneo (1994, p.196) a avaliação da aprendizagem deve ser "uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho". Diferentemente da concepção de avaliação tradicional, “na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Na concepção transformadora, os métodos de avaliação ocupam espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino- aprendizagem. Avaliar, nesse contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico, e não se apresenta como a simples tarefa de atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas. Nessa premissa, Luckesi (1999, p. 180), acredita que:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina o diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se a melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la.

Depreende-se então que a avaliação na concepção transformadora, assume um caráter reflexivo, investigativo, de atitude qualitativa e democrática, conforme explica Hoffmann (1998, p. 18):

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que os impulsiona as novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, de educando, na sua trajetória de

construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Enquanto dialética e crítica, a avaliação na concepção transformadora se opõe aos pressupostos construídos e estigmatizados pela concepção tradicional. Tal constatação comprova a complexidade de elementos presentes no processo ensino-aprendizagem e indica que não existe uma única concepção de avaliação. Na verdade, existem diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar.

Apesar de se apresentarem em lados opostos, tanto do ponto de vista conceitual, quanto em relação aos métodos e práticas inerentes ao projeto educativo, ambas concepções se apresentam na práxis educativa de muitos docentes, sobretudo no cenário educacional brasileiro. Suas premissas e estruturas podem ser facilmente identificadas e reforçadas nas várias modalidades de avaliação, por isso é importante que se identifique e compreenda o ‘avaliar’ dentro dessas modalidades.

### 3.2 As modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

Em 1971, Bloom, Hastings e Madaus publicaram a obra *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*<sup>10</sup> com o objetivo de estabelecer o estado da arte da Avaliação da Aprendizagem. Em sua obra, Bloom, Hastings e Madaus (1971) identificaram e descreveram três tipos de avaliação da aprendizagem: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Para eles, a distinção principal entre esses três tipos de avaliação está principalmente nas funções que exercem ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como o momento em que são realizados.

Os três tipos de avaliação seguem o mesmo raciocínio, diferenciando-se entre si pelos instrumentos de coleta de dados, pelo rigor de aplicação dos critérios e em relação ao uso que se dará ao resultado da avaliação. Assim, a avaliação diagnóstica assume um caráter analítico, a avaliação formativa se apresenta como caráter controladora, enquanto a avaliação somativa se mostra como classificatória (BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983).

---

<sup>10</sup> Versão traduzida: BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Trad. Lílían Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editor, 1 n8i983.

### 3.2.1 A Avaliação diagnóstica

A avaliação, independentemente da modalidade, tem como intuito principal fornecer subsídios e informações acerca da aprendizagem do estudante. Por meio desse processo o ato avaliativo se mostra como ferramenta estrutural na construção da aprendizagem e do próprio ato educativo. Dentro dessa perspectiva, autores como Hoffmann (2008), Kraemer (2006), Luckesi (2005), Despresbiteris (1998), Bloom, Hastings, Madaus (1971) e localizam a avaliação diagnóstica como marco inicial de uma ação avaliativa, a ser realizada na fase inicial do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica se apresenta como um balizador para a construção e planejamento do percurso do ato educativo, uma vez que tem como principal função a obtenção de informações sobre as aptidões e competências prévias dos estudantes. Para Gil (2006, p.247), a avaliação diagnóstica “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”.

Captar dificuldades e habilidades, verificar como o estudante estabelece ou não determinados conhecimentos ou habilidades, são possibilidades ofertadas pela avaliação diagnóstica. Tais ações permitem uma construção, ou mesmo reestruturação dos objetivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem, visando a uma adaptação mais coerente às características apresentadas pela avaliação. Sant’anna (1998, p. 33) explica que o diagnóstico realizado por esse tipo de avaliação torna-se relevante na medida em que:

[...] se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecto da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas. (SANT’ANNA, 1998, p.33).

A partir desse diagnóstico, torna-se possível à organização dos processos de ensino-aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Nessa perspectiva é fundamental identificar as características de aprendizagem dos discente, evidenciando os pontos fortes e fracos de cada discentes, possibilitando a determinação do ponto inicial para a estruturação de uma sequência de aprendizagem (KRAEMER, 2006). Para Ferreira (2009, p. 33) a avaliação do tipo diagnóstica pode ser utilizada na práxis educativa, como uma forma de:

[...] • conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades; • identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; • verificar o que o aluno

aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem; • caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; • replanejar o trabalho.

A função de diagnóstico dessa modalidade de avaliação visa promover a interação do estudante com todo o processo educativo, fornecendo sentido aos itinerários pedagógicos e aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, mostrando em que medida esse processo deve ser ampliado e qualificado. Luckesi (2005, p. 82) acredita na avaliação diagnóstica como um importante elemento para a construção dialética da aprendizagem, e por isso reforça que esta deve estar comprometida com uma concepção pedagógica:

No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

A avaliação diagnóstica, nesse sentido, poderá e deverá nortear o ano letivo de professores e alunos, buscando construir um ambiente mais propenso à aprendizagem (RUSSELL, AIRASIAN, 2014). Diante disso, Melchior (1998, p. 74) afirma que “não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado”.

Logo, uma das principais e mais importantes características da avaliação diagnóstica é a possibilidade de determinar não só as dificuldades, mas as causas que limitam e se apresentam como persistentes em alguns discentes. Assim, para Luckesi (2002, p. 44), a avaliação diagnóstica “será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade”.

Ao se pensar na relação prática da avaliação diagnóstica, é importante que cada aspecto a ser levantado ou considerado, uma ação (ou a falta dela) por parte dos alunos precisa existir. É por meio dessa estruturação que essa modalidade de avaliação assume não só um caráter analítico (Bloom, 1993), mas também preventivo, uma vez que, subsidiado pelo levantamento de característica e informações iniciais, espera-se que o docente seja capaz de planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os discentes a atingir novos patamares de conhecimento. Sobre isso, Blaya (2007, p. 8) propõe que:

A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de



aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

Entende-se, a partir disso, que os resultados da avaliação diagnóstica servem para explorar, identificar, adaptar e prever acerca das competências e aprendizagens dos alunos. Machado (1995, p. 33) observa que “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada”.

É importante que se compreenda, portanto, que a avaliação diagnóstica não pode ser entendida como uma forma de ‘rotular’, de ‘classificar’ os estudantes como fracos ou fortes, capazes ou menos capazes. Perrenoud (2008, p. 15) destaca isso, apresentando a seguinte analogia:

Um médico não se preocupa em classificar seus pacientes, dos menos doentes até os terminais. Tampouco destina a eles o mesmo tratamento. Ao contrário, dedica-se a encontrar para cada doente o tratamento adequado e, por isso, utiliza-se do diagnóstico para conhecer cada um deles. Porém, o diagnóstico sozinho não tem utilidade alguma. É verdadeiramente inútil se depois dele não vier uma ação apropriada. Com a avaliação também é assim: o diagnóstico é importante, mas de nada adianta se a ele não se sucederem ações concretas. (PERRENOUD, 2008, p. 15)

Por consequência, por meio das avaliações diagnósticas, os docentes podem se dedicar a ajustar os conhecimentos dos educandos em relação aos programas de ensino, ou vice-versa. Hadji (2001, p. 19) explica que “o professor pode detectar que está ensinando com base num programa muito fácil para o nível de determinados alunos e alterar o programa ou, da mesma forma, perceber as dificuldades dos estudantes em relação a um programa e ajudá-los a compreender melhor o que está sendo ensinado”.

De tal forma, a avaliação diagnóstica assume um caráter bastante amplo, se apresentando como:

[...] • um estímulo ao crescimento e ao fortalecimento das dinâmicas entre professor e aluno; • um processo na busca do equilíbrio sem censuras, repressões e punições; • uma segurança na caminhada pedagógica; • uma garantia dos interesses e do direito das pessoas e das instituições; • um meio para superar limites sem traumas; • uma ajuda para o aluno saber tomar decisões, aprender a aprender por causa da transitoriedade dos conhecimentos. (MACHADO, 1995 p. 37)

É importante que se dedique especial importância aos instrumentos avaliativos utilizados nessa avaliação. Entenda, nesse contexto, instrumentos avaliativos como a metodologia e os métodos escolhidos pelo docente com a finalidade de avaliar um conteúdo desenvolvido junto aos estudantes; em outras palavras, recursos utilizados para coleta e análise

de dados no processo ensino-aprendizagem, visando a promover e estruturar a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, Méndez (2002, p.98) acredita que “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”. Tal posição sinaliza que não existe apenas um modo de se realizar uma avaliação diagnóstica, isto é, não existe apenas um único modelo de avaliação que dê conta de verificar as aprendizagens e dificuldades de determinado grupo discente.

Consoante a isso, Despresbiteris (1998, 112) ressalta que é importante que “a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Também é fundamental que se ofereça ao aluno diversas oportunidades de mostrar seu desempenho, evidentemente evitando fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação”. Por esse motivo, é imperativo que o docente tenha consciência das diversas possibilidades avaliativas, que partem desde a observação inicial até a realização de testes.

Para Turra (1975) as técnicas e os instrumentos e recursos avaliativos, podem ser definidos de acordo com o domínio (objetivo) a ser avaliado:

Quadro 2: Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Diagnóstica por Domínio

DOMÍNIO	TÉCNICA ACONSELHADA	INSTRUMENTOS/RECURSOS
<b>COGNITIVO</b>	Observação	Escala, Sistemas de categorias, fichas, dentre outros.
	Testagem	Teste objetivo e de ensaio diagnóstico
	Entrevista	Fichas (roteiro)
<b>AFETIVO</b>	Testagem	Testes psicológicos
	Sociometria	Sociograma
	Observação	Sistemas de categorias, escalas, dentre outros
	Questionário	Questionários (abertos e fechados)
<b>PSICOMOTOR</b>	Testagem	Testes objetivos de atitude, atenção, dentre outros
	Observação	Escala, sistema de categorias, anedotário
	Testagem	Teste objetivo e de ensaio diagnóstico.

Fonte: Turra (1975, pp. 195-196). Adaptado pelas autoras.

Ao fazer uso das técnicas e instrumentos avaliativos, Hoffmann (2008, p.68) expõe a necessidade de que o professor possa: “investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação”. É preciso uma observação atenta por parte do docente ao acompanhar os desempenhos e as dificuldades dos estudantes, orientando e planejando o projeto educativo a

ser desenvolvido, tendo como foco principal a aprendizagem. Para isso, Santos e Guimarães (2007), apresentam algumas práticas possíveis de para a realização desta dialética:

Quadro 3: Práticas possíveis na Avaliação Diagnóstica

<b>PRÁTICA</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<b>OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS E DA TURMA</b>	Observação dos alunos e da turma, realizada no início do período educativo, de forma individual com cada aluno e com a turma de maneira coletiva.
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	Importante instrumento avaliativo, no qual o aluno expõe seus aprendizados, bem como suas maiores dificuldades frente aos conteúdos estudados. No entanto, deve ser muito bem conduzida pelo professor, a fim de que os alunos possam ser fiéis aos seus conhecimentos.
<b>ANÁLISE DOS DADOS DA TURMA</b>	Advindos de períodos anteriores, na escola, os alunos apresentam dados do seu desenvolvimento, sendo que esses são apresentados por meio de índices de aprendizagens e de avaliações anteriores, permitindo ao professor conhecer melhor seus alunos, bem como as estratégias que devem ser realizadas, a fim de que os estudantes avancem em suas aprendizagens.
<b>PRODUÇÕES DE TEXTOS</b>	As produções de textos de diversos gêneros são importantes instrumentos utilizados pelo professor com a finalidade de que possa realizar uma avaliação diagnóstica dos saberes dos seus novos alunos. É muito importante que o professor conheça a forma de escrita e quais as características evidenciadas a partir da linguagem escrita de seus alunos.
<b>TESTE</b>	Tem finalidade de verificar os conhecimentos e dificuldades dos alunos. Por isso, devem ser apresentados de forma objetiva, destacando quais os principais conteúdos a serem verificados pelo professor.

Fonte: Santos e Guimarães (2007, pp. 75-76). Adaptado pelas autoras.

Tais práticas têm como finalidade não apenas verificar os conhecimentos e dificuldades dos alunos, mas também fornecer ao professor o acesso a informações, que devem ser interpretadas de forma objetiva, destacando quais os principais conteúdos, bem como os fatores externos a serem considerados pelo professor como as diferenças econômicas, sociais e culturais (HOFFMANNMANN, 2008). Nesse sentido, cumpre observar que não é o diagnóstico em si que faz a diferença (embora ele seja muito importante), mas sim a ação que se desenvolve depois de formulado o diagnóstico.

A avaliação diagnóstica se revela como prática bastante importante para a consolidação e o sucesso do processo educativo, possibilitando ao docente refletir acerca de sua prática pedagógica, bem como analisar se houve construção e consolidação da aprendizagem de forma efetiva por parte do estudante, em momentos anteriores. Após uma avaliação diagnóstica, o professor retoma o sentido da aprendizagem, tendo a formação do estudante como eixo principal, possibilitando um planejamento mais assertivo do processo de ensino-aprendizagem, bem como a estruturação a aplicação de outras modalidades de avaliação – a avaliação formativa e a avaliação somativa.

### 3.2.2 A Avaliação formativa

A concepção de avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967, na obra *A Metodologia da Avaliação*<sup>11</sup>, apresenta inicialmente a avaliação no sentido de ‘medida’, defendendo como objetivo central da avaliação as perspectivas de apreciar o valor, julgar, formular juízos de valores. Scriven (1967) apresenta uma nova abordagem ao inferir a avaliação formativa como modelo processual, onde “é preciso que os avaliadores emitam julgamentos e que os dados obtidos pela avaliação sejam usados de forma construtiva para as mudanças necessárias, visando ao aperfeiçoamento programático” (MIQUELANTE, 2017, p.269).

Nesse sentido, a avaliação formativa é reconhecida por muitos como a avaliação para as aprendizagens, uma vez que seu foco está no processo ensino-aprendizagem, e seus resultados tendem a nortear e a conduzir este processo, a fim de galgar o sucesso do projeto educativo. Tal característica é evidenciada por Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.19), ao expor que:

O desdobramento da tarefa de aprendizagem fornece os elementos para a construção dos testes ou procedimentos de avaliação formativa. Se estes instrumentos forem bem utilizados, podem fornecer a devida informação ao professor e aos alunos de quão adequadamente cada unidade está sendo aprendida, e também oferecer retro-informações sobre o que ainda é necessário para que a unidade seja dominada por cada aluno e pelo grupo como um todo.

Nessa concepção de avaliação, a ênfase está na coleta, estruturação e interpretação de dados que (re)orienta o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa está incorporada ao ato de ensinar e integrada à ação de formação integral e contínua, por isso ocorre em vários momentos do itinerário formativo, durante todo o processo educacional, visando oferecer “[...] informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]” (HADYT, 1997, p.292-293).

Nesta perspectiva, essa avaliação pretende melhorar o itinerário formativo e o sucesso da construção da aprendizagem, com um caráter significativo, mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa. Mendes (2006, p. 129), explica essa avaliação como “uma concepção de avaliação voltada para a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, para a preocupação com os percursos que esse aluno utiliza para chegar até o conhecimento, com o acompanhamento do professor, o qual garante a regulação das aprendizagens”.

---

<sup>11</sup> Publicação original: SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: STAKE, R.E. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

Na avaliação formativa as informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo a reflexão direta e intencional da prática docente, de formar a promover ajustes e reorganizações de acordo com às necessidades discentes durante o processo. Sobre isso, Hadyt (1997, pp. 292-293) explica que esse tipo de avaliação:

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las.

Logo a avaliação formativa, enquanto uma ação contínua deve, ser “realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente” (WACHOWICZ, ROMANOWSKI, 2003, p. 126). As ações nessa modalidade avaliativa dependem dos critérios estabelecidos pelo professor para acompanhar e qualificar as aprendizagens dos seus alunos. Da mesma forma, deve promover uma maior autonomia e compreensão dos alunos, que também devem compreender a partir das avaliações quais avanços de aprendizagens necessitam alcançar.

Sob o mesmo ponto de vista Hadji (2007, p. 21), expõe que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua.

Caracteriza-se, portanto, por um formato interativo entre professores e alunos, possuindo a intenção de acompanhar, mediar e contribuir para a qualificação de aprendizagem dos alunos e para ampliação da prática docente do professor, em que “professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende o que não se sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender” (WACHOWICZ, ROMANOWSKI, 2003, p. 126). Confirmando tal relação dialética, Russell e Airasian (2014, p. 97-98) afirmam que:

As avaliações formativas ocorrem durante a interação com os alunos e se focam na tomada de decisões rápidas e específicas sobre o que fazer a seguir para ajudar os alunos a aprender. [...] O professor avalia continuamente o seu progresso observando as reações dos alunos e fazendo-lhes perguntas. Com base nessas reações e respostas, o professor toma uma decisão sobre como a instrução está indo. Se o professor decidir que a lição está progredindo de maneira satisfatória, ele continua o ensino como planejado. Se ele perceber

um problema, tal como falta de compreensão ou de interesse, a atividade instrucional planejada deve ser para amenizar o problema, com outra atividade ou estratégia de ensino.

Na prática educativa, essa avaliação ocorre ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem, por isso possibilita o acompanhamento progressivo do estudante, visando a fomentar o desenvolvimento de capacidades cognitivas; ao mesmo tempo fornece informações sobre o seu desempenho. Allal (1986, p. 14), acredita que a avaliação na perspectiva formativa:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem [...] A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Consoante a isso, Perrenoud (1999, p. 103), considera que "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver "sendo essa uma das principais características da avaliação formativa, isto é, a capacidade em gerar, com presteza, informações acerca das etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo uma reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem, portanto ofertando oportunidades de *feedback* síncronos ao desenrolar do ato educativo.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.67) apontam que o objetivo da avaliação formativa é “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada”. Para tanto, Turra (1975) sugere que as técnicas e os instrumentos avaliativos, podem ser definidos de acordo com o domínio (objetivo) a ser avaliado, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 4: Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Formativa por Domínio

DOMÍNIO	TÉCNICA ACONSELHADA	INSTRUMENTOS/RECURSOS
COGNITIVO	Testagem	Teste com referência a critérios
	Observação	Sistemas de categorias, escalas, dentre outros
AFETIVO	Observação	Sistemas de categorias, escalas, dentre outros
	Testagem	Testes de atitudes, dentre outros
PSICOMOTOR	Testagem	Teste com referência a critérios
	Observação	Sistemas de categorias, escalas, dentre outros

Fonte: Turra (1975, pp. 195-196). Adaptado pelas autoras.

Dessa maneira, as técnicas e instrumentos, empregados na avaliação formativa, informam os objetivos e se estão ou não a ser atingidos pelos alunos; possibilitam identificar obstáculos que estão a comprometer a aprendizagem, além de possibilitar a localização de

deficiências e/ou dificuldades na aprendizagem, caracterizando-se como uma modalidade de avaliação que visa a transformar a prática pedagógica. “Uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

Por isso, a avaliação formativa se caracteriza por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno, destacando o comprometimento docente com todo o processo de formação do aluno, compreendendo que a avaliação é parte da aprendizagem e como tal deve ser analisada. No contexto da avaliação formativa, o professor se transforma em pesquisador da prática pedagógica e, para tanto, deve pautar-se pelos seguintes princípios, de acordo com Luckesi (2011):

Quadro 5: Princípios da prática docente na perspectiva da Avaliação Formativa

Princípio	Preceitos
Conscientizar-se de que sua atividade tem por objetivo “iluminar” a realidade de aprendizagem de seu aluno	Quando o docente avalia, acende uma lanterna para iluminar seu caminho de investigador, pois assim é mais fácil saber onde pisa, vislumbrar outros percursos possíveis e escolher estratégias para chegar ao seu objetivo, a aprendizagem do educando.
Comprometer-se com uma visão pedagógica que leve em consideração o fato de que o ser humano sempre pode aprender	Já sabemos que a prática da avaliação tem relação direta com as ideias pedagógicas dos responsáveis por ela (professores, coordenadores, pedagogos). Assim, o comprometimento não é somente com a avaliação, mas com uma prática pedagógica de qualidade
Estar ciente de que a construção do conhecimento depende tanto da exposição teórica de conteúdos quanto dos instrumentos utilizados para abordá-los na prática, além de algumas outras variáveis	A avaliação é resultado de uma soma de fatores: a forma que o professor escolheu para avaliar, as ideias pedagógicas que permeiam essa escolha, as considerações acerca dos instrumentos utilizados, as datas de aplicação destes, a relação do aplicador com os educandos, entre outros fatores.
Ter a noção clara de que a prática avaliativa vinculada à aprendizagem só faz sentido se for parte de um processo e também se fornecer uma posição sobre a aprendizagem final do aluno.	A avaliação é realmente parte do processo educativo e deve ser entendida como uma prática que pode ser corrigida, reavaliada, retomada. Por outro lado, como os tempos da escola são limitados, é preciso apresentar ao educando um resultado final e uma certificação, que devem constituir-se em um testemunho da aprendizagem satisfatória obtida.

Fonte: Luckesi (2011, p. 175). Adaptado pelas autoras.

Tais princípios convidam o docente a refletir que além da construção de uma avaliação que garanta os direitos de aprendizagens dos alunos, na escola, e que qualifica a ação docente, há necessidade de superar práticas ainda soberanas, em nosso sistema avaliativo educacional, que tendem a selecionar e classificar os estudantes como aprendentes e não aprendentes.

Desse modo, a avaliação formativa se apresenta como uma prática contínua e relevante, indissociável ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como intuito promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação, ou seja, se apresentando como uma

‘bússola’ norteadora no processo formativo. Diretamente vinculada à relação discente-docente na construção dialética da aprendizagem, a avaliação formativa informa o educador acerca da eficiência da sua práxis, enquanto para o avaliando possibilita a conscientização sobre o nível de desempenho em que se situa, para que possa evoluir para um nível que lhe assegure uma avaliação final positiva, com o apoio da mediação docente.

Seguindo o ciclo avaliativo, e delineando uma avaliação final, apresenta-se como modalidade avaliativa a ser implementada logo após a avaliação formativa, a avaliação somativa. Vista por muitos autores e educadores como ponto de atenção e cuidado em seu desenvolvimento e aplicação, a modalidade de avaliação somativa se apresenta como uma ferramenta para encerramento de ciclos de aprendizagem e processos educativos.

### 3.2.3 A Avaliação somativa

A avaliação somativa apresenta uma lógica própria, que exige um planejamento específico e uma preparação dos estudantes. Neste tópico trataremos especificamente da avaliação somativa, buscando conhecer as principais características desta categoria de avaliação, visando a identificar a importância da avaliação somativa nos processos de ensino-aprendizagem, bem como discutir acerca da preparação necessária dos estudantes para a realização da mesma.

A partir da estrutura conceitual apresentada em relação às avaliações diagnóstica e formativa, é possível afirmar que ambas colaboram para uma avaliação somativa, uma vez que seus dados tendem a subsidiar o somatório final e resultado de um processo educativo realizado. Consoante essa perspectiva, nos dedicaremos a estudar e analisar as principais concepções desta abordagem de avaliação balizados por Fernandes (2009), Libâneo et al. (2008), Oliveira e Chadwick (2007), Haydt (2007), Kraemer (2005), Ballester et al. (2003), Zabala (1998), Scriven (1967), dentre outros.

Scriven (1967) é tido como o principal articulador e precursor da avaliação somativa. Em sua obra *“The methodology of evaluation”*, Scriven apresenta a categoria de avaliação ‘*sumativa*’<sup>12</sup>, isto é, a avaliação que deve representar o “sumatório” (e não a “soma”), o resumo, a síntese das várias avaliações a serem realizadas ao longo da ação educativa, por

---

<sup>12</sup> Apesar de sua origem, em Scriven (1967), se apresentar como Avaliação sumativa, optamos por utilizar a expressão Avaliação somativa, visto que essa a denominação se generalizou entre os autores brasileiros.



isso, está intimamente ligada a outras abordagens de avaliação, sobretudo as avaliações formativas.

A Avaliação somativa tem como principal intuito, enquanto instrumento avaliativo, a avaliação como a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor, portanto esta deverá ser conduzida ao final de um programa de avaliação. Isto porque, para Scriven (1967), a avaliação somativa fornece elementos para tomadas de decisões de aperfeiçoar, rever ou encerrar o programa de ensino, uma vez que permite verificar o alcance dos objetivos e metas propostas.

É uma modalidade avaliativa pontual que está preocupada com os resultados das aprendizagens. Por meio dela é possível sintetizar as aprendizagens dos estudantes, e por isso, atém-se à determinação do grau de domínio dos objetivos pré-estabelecidos, propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um percurso didático-pedagógico de formação. Logo, a avaliação somativa tem por premissa classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes, de acordo com os níveis de aproveitamentos estabelecidos (HAYDT, 2007).

Dessa maneira, destaca-se como principal característica desta modalidade a capacidade de informar, situar e classificar o avaliado, tendo em vista a perspectiva de conclusão em evidência, pois tende a ocorrer ao fim de um processo educacional. Zabala (1998, p. 201) explica essa característica, sob a seguinte ótica:

A avaliação final ou somativa refere-se aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, e o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento de todo o percurso do aluno. Esta avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo, que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo.

Reforçando essa característica, a avaliação somativa pode ser compreendida como uma ‘retrospectiva da aprendizagem’, uma vez que sumariza o que foi apreendido ou não pelos estudantes, isto é, “propõe um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua função principal é dar certificado, titular” (RABELO, 1998, p. 72). Por isso, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 100) apresentam essa modalidade, como “uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período”.

Para muitos, a avaliação somativa assume um caráter classificatório, uma vez que tende a quantificar os saberes dos discentes, promovendo uma comparação de uns com os

outros. Logo, se o estudante atingiu os objetivos propostos pelo professor ou pela instituição de ensino, é aprovado. Caso o contrário, ele é reprovado e necessita repetir todos os conteúdos anteriormente estudados. Assim, essa modalidade se destina a situar o avaliado numa escala de capacidade, competências ou conhecimento, e decidir qual o seu mérito relativo (KRAEMER, 2005; BALLESTER *et al.*, 2003).

Por isso, Hoffmann (1998), afirma que há a necessidade de se tomar cuidado com esse modo de avaliar, de forma que o que se propõe como avaliação (a atividade, pesquisa ou prova) não seja desvinculada de uma visão global de avaliação, uma vez que, para a autora, a avaliação somativa segue uma tendência na qual “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas” (HOFFMANN, 1998, p.57). Isto explica o porque de a avaliação somativa, e seus instrumentos avaliativos, se sobressaírem nas concepções voltadas para a abordagem tradicional de avaliação. Wachowicz e Ramanowski (2003, pp. 124-125):

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles.

Haydt (1991, pp. 25-26) complementa ao explicar que a Avaliação Somativa:

Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção.

Dentro da lógica proposta pela abordagem tradicional, esse tipo de avaliação é utilizada em favor de uma educação reprodutivista, ou seja, aquela que se utiliza dos meios pedagógicos para reproduzir a estratificação e as desigualdades sócio-culturais (HOFFMANN, 1998). Opondo-se a essa concepção e articulação de avaliação, Luckesi (2011, p. 208) afirma que o efetivo processo avaliativo entende que “o aproveitamento não vem nem da ameaça nem do medo da reprovação, mas sim de uma orientação e/ou reorientação consistentes e constantes da aprendizagem, mediante adequados procedimentos de ensino”.

Associado a essa perspectiva, quando subsidiada e alimentada pela avaliação formativa, a avaliação somativa pode também assumir uma função formativa de descobrir se

os alunos conseguiram atingir comportamentos que haviam sido previstos pelos professores e, como consequência, possuírem pré-requisitos básicos e necessários para aprendizagens posteriores ou até mesmo aspectos que deveriam ser modificados (BALLESTER et al., 2003).

Assim, para Cortelazzo (2010, p. 154) as avaliações somativas são importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, no processo avaliativo, a avaliação atende “à necessidade de se responder a requisitos legais, sendo assim somativa. Cumpre o objetivo de acompanhamento da aprendizagem, iniciando a cada unidade pelo diagnóstico, que vai direcionar a orientação e permitir a retroavaliação do processo”.

Por isso, a denominação avaliação somativa é questionada por Luckesi (2005, p. 1), que defende que, em vez de avaliação somativa, deveríamos usar a expressão ‘resultados finais’, considerando que “esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados”. Para ele, designando a avaliação de somativa, reportamo-nos a práticas em que o fim do processo educativo passa a ser mais importante que o processo em si.

Atinente à construção de práticas e instrumentos da avaliação somativa, que atendam aos resultados desejados, como exposto por Luckesi (2005), Turra (1975) apresenta sugestões de técnicas e instrumentos que avaliam o desenvolvimento dos domínios a serem avaliados:

Quadro 6: Sugestão de Técnicas e Instrumentos de Avaliação Somativa por Domínio

DOMÍNIO	TÉCNICA ACONSELHADA	INSTRUMENTOS/RECURSOS
COGNITIVO	Observação, entrevista, sondagem	Escalas, fichas, dentre outras.
AFETIVO	Observação	Ficha de acompanhamento, inventário, escala de atitude, dentre outros.
PSICOMOTOR	Testagem	Teste objetivos e de ensaio
	Observação	Escalas, fichas, dentre outras.

Fonte: Turra (1975, pp. 195-196). Adaptado pelas autoras

O fato é que os instrumentos e técnicas apresentadas pela avaliação somativa têm sido associadas nos últimos anos com as chamadas avaliações externas de desempenho, promovidas pelo estado, a que têm sido submetidos, nos últimos anos, tanto os alunos egressos do Ensino Superior como os do Ensino Médio (AFONSO, 1999; SHEPARD, 2001; HAYDT, 1991). Afonso (1999, p. 90), associa essa modalidade de avaliação a esses exames, na medida em que a mesma “permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente,

o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar”

Haydt (1991) ajuda a refletir acerca da compreensão equivocada da Avaliação Somativa, devendo, esta, ser bem conduzida, pois caso contrário pode se transformar em uma prática educativa que não auxilia o estudante em seu processo de ensino-aprendizagem, classificando, julgando e até mesmo excluindo aqueles que não estão de acordo com a norma “média” estabelecida pela instituição ou sistema educacional.

No atual contexto educacional, a avaliação que somente classifica, acaba por transformar a prática educacional em fragmentos de trabalho, onde as atividades avaliativas são solicitadas à medida que os conteúdos vão sendo abordados. Nessa perspectiva a tendência é que o estudante habitue-se a estudar somente para as provas e exames finais, sem que lhe seja despertada uma real necessidade de aprender.

Em outras palavras, é preciso considerar com cuidado essa modalidade avaliativa, planejando suas atividades de modo que não essa prática não se reduza a uma pretensa classificação, causando prejuízos ao processo educacional como um todo. Associadas às demais categorias de avaliação – a diagnóstica e a formativa - a avaliação somativa torna-se uma ferramenta de interação e de orientação da proposta pedagógica, diagnosticando os avanços e dificuldades dos alunos e indicando ao professor os caminhos para replanejar sua ação pedagógica.

Compreendendo a avaliação somativa como instrumento de análise do ciclo avaliativo do processo de ensino-aprendizagem, propomos a seguir um quadro resumo acerca das modalidades de avaliação, e suas contribuições no propósito educativo, associando ao propósito avaliativo o período de realização da avaliação, além dos métodos de coleta, registro e arquivamentos das evidências da aprendizagem, inerentes à práxis educativa.

Quadro 7: Comparação entre as três fase das avaliações do processo de ensino-aprendizagem:

	<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação Somativa</b>
<b>Propósito</b>	Fornecer uma percepção rápida e inicial ao professor, sobre as características e conhecimentos de seus alunos.	Planejar atividades educativas e monitorar o progresso da aprendizagem	Realizar os aspectos burocráticos do ensino, como dar nota, e classifica-los perante processos avaliativos formais.
<b>Período</b>	Durante a primeira ou segunda semana de aula.	Diariamente ao longo de todo o ano letivo.	Periodicamente durante o ano letivo.

<b>Método de coleta de evidências</b>	Principalmente observação informal.	Observação formal e trabalhos dos alunos e observação informal para monitoramento.	Provas, trabalhos, relatórios, quizzes e projetos formais,
<b>Tipos de evidências coletadas</b>	Cognitivas, afetivas e psicomotoras.	Principalmente cognitivas e afetivas.	Principalmente cognitivas.
<b>Formas de registro e arquivamento das evidências</b>	Informações armazenadas na memória do professor, poucos relatórios escritos	Planos de aulas escritos e acompanhamento não escrito de informações.	Relatórios formais no livro do professor ou nos arquivos da instituição

Fonte: Russell e Airasian (2014). Adaptado pelas autoras.

Dessa forma, pensar a construção de um ciclo avaliativo pressupõe refletir sobre uma prática avaliativa que permita o acompanhamento do desenvolvimento individual de nossos discentes e da própria prática educativa, considerando toda diversidade que existe dentro do processo de ensino-aprendizagem e considerando as possibilidades de crescimento de cada um. De acordo com Haydt (1997, p.28):

A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso ela deve fazer parte da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa-, com suas respectivas funções – diagnosticar, controlar e classificar - o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem passa a ser compreendida como um mecanismo cíclico, com o qual o professor é subsidiado por informações sobre a aprendizagem, os avanços e as limitações apresentadas pelos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o docente tende a detectar as dificuldades dos discentes, bem como verificar quais possibilidades esse estudante apresenta para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos em sua prática educativa.

Portanto, a avaliação da aprendizagem se apresenta como um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e do projeto educativo. Assim o ato avaliativo deve ser entendido como um momento de questionamento e como ponto de partida para a reflexão sobre a ação. Da mesma maneira, ao verificar e analisar os resultados de uma avaliação, docentes e discentes transformam o ato educativo em um espaço de discussão que favorece o processo de construção da aprendizagem.

Nesse momento, a prática avaliativa e educativa assumem contornos onde se constituem ações que se complementem e que se tornam significativas ao final do processo de ensino-aprendizagem, independentemente do nível de ensino. Por isso, a reflexão e a construção de uma avaliação da aprendizagem efetiva e contínua não deve-se limitar ao ensino básico, este não representa o fim do itinerário educativo. É imperativo que se discuta a avaliação da

aprendizagem, também no ensino superior, visto que nesse nível de ensino ela ganha contornos específicos e discussões e debates profundos, como veremos no próximo título.

### **3.3 A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**

A avaliação da aprendizagem se apresenta como uma ferramenta relevante e inerente ao processo educativo, tanto para a análise diagnóstica de como está ocorrendo o processo de aprendizagem, como para fornecer as bases de fomento e de potencialização da aprendizagem. No entanto, a avaliação da aprendizagem ainda se apresenta como um dos pontos críticos do projeto educativo, dada a sua complexidade e sua repercussão na formação dos educandos.

No Ensino superior, essa realidade não é diferente. A avaliação da aprendizagem, institui fins específicos e mais abrangentes, uma vez que, para além da constatação da aprendizagem de conteúdos, ela deve considerar a formação de competências e habilidades dos estudantes, visando sua atuação no mercado profissional. Dessa maneira, pensar a educação superior na perspectiva da avaliação da aprendizagem pressupõe definir os valores e conhecimentos a serem desenvolvidos, entreando sua relação com as demandas de formação plural, bem como a formação de competências e habilidades, articuladas com o Projeto Político Institucional.

A avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser processual e formativa, visando, periodicamente, possibilitar a análise e a reflexão sobre o sucesso alcançado, em função dos objetivos previstos e, ainda, revê-los de acordo com os resultados apresentados, por meio do replanejamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, entende-se que a avaliação da aprendizagem deve ser pensada e estruturada de forma que se estabeleça uma conexão entre a aprendizagem discente e a práxis docente, enquanto estrutura dialética fomentadora da construção de competências, habilidades e atitudes, que permitam uma formação ampla e de qualidade, devendo essa ser um dos objetivos do plano de desenvolvimento institucional. Para Dias Sobrinho (2008, p. 181), no ensino superior o processo avaliativo, e consequentemente a própria avaliação:

[...] deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento, por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social, a elevação material e espiritual da sociedade.

Tanto o processo avaliativo, como o próprio ato educativo, deve considerar que, nesse nível de ensino, a bagagem de conhecimento e as concepções trazidas de níveis de ensinos anteriores atribuem ao discente do ensino-superior estigmas que moldam e determinam a motivação destes em relação a cada disciplina do curso universitário, assim como concepções e marcas, positivas ou negativas, de processos avaliativos anteriores, acabam por delinear a sua relação com os processos avaliativos no ensino superior.

Por isso, é extremamente relevante que se compreenda que a avaliação da aprendizagem no ensino superior, como prática pedagógica que permeia múltiplos fatores; logo o processo avaliativo não pode se limitar apenas a controlar e a classificar a aprendizagem. Estas e muitas outras questões e debates são levantadas por docentes, acadêmicos e especialistas a respeito da avaliação no ensino superior. As respostas nem sempre pretendem ser conclusivas, mas podem evoluir para alternativas pedagógicas que possibilitem qualidade no processo ensino- aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Com vistas a investigar tais debates e correlações acerca do ato avaliativo na educação superior, buscaremos como arcabouço teórico os autores Padares (2007), Mendes (2006), Haves (2005), Villas Boas (2005) Horffmann (1993, 2008), Ludke (1997), dentre outros. Iniciando os estudos teóricos acerca da avaliação da aprendizagem no ensino superior, percebemos que a investigação e a pesquisa acerca da prática avaliativa nessa modalidade de ensino ainda é muito incipiente se comparada como os estudos teórico-metodológicos do ato avaliativo na escola, isto é, na Educação Básica.

Os pressupostos teóricos e publicações acerca da avaliação no ensino superior, tendem a convergir para área temática voltada para a avaliação institucional, e não para o processo da avaliação de aprendizagem em si. Explicando tal tendência, Dias Sobrinho (2003), esclarece que, no ensino superior, os instrumentos e mecanismos de avaliação geralmente assumem funções políticas de classificação, usualmente visando à promoção de hierarquizações de instituições, de programas e de indivíduos.

Muitas vezes as avaliações e instrumentos avaliativos se apresentam de forma fragmentada e anacrônica, não permitindo uma avaliação qualitativa da aprendizagem dos indivíduos e da qualidade do processo educativo delineado pelas instituições de ensino superior (IES). Nesse sentido, o lugar da avaliação em grande parte das IES do Brasil estão atreladas às funções administrativas, que exigem somente uma nota no final do curso. Sendo ainda, por outro lado, a avaliação associada, enquanto uma, ao aluno e à própria instituição. Valorizam-se

os papéis, os registros, os procedimentos formais e não o fomento à melhoria do ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 2004).

Consoante a essa perspectiva, Ludke e Salles (2002) confirmam que a avaliação da aprendizagem no ensino superior continua sendo um campo de estudo e reflexão acadêmica de pouco reconhecimento e baixa produção. Muito embora docentes e discentes estejam constantemente submetidos à ação da avaliação em seus processos de ensino-aprendizagem, poucos se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação, enquanto entraves para o alcance da qualidade do ensino superior.

Sobre isso Ludke (1997, p. 170) afirma que “no que se refere especificamente ao trabalho diário de alunos e professores, parece haver uma ausência de interesse, um lapso de percepção e uma falta de focalização, que tem deixado esse espaço quase inteiramente descoberto, tanto do ponto de vista teórico, como do prático”. Dessa maneira, discutir e analisar as práticas avaliativas nesse nível de ensino não tem sido fácil para os atores envolvidos nesse processo.

Observa-se ainda que, muitas vezes, as práticas avaliativas são estruturadas segundo a concepção vivenciadas pelos docentes, que acabam por reproduzir modelos avaliativos vividos ao longo de sua formação. Villas Boas (2005, p. 170), explica essa tendências da seguinte forma:

[...] os professores, muito preocupados com o domínio de conteúdo, nem sempre conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos do seu trabalho. Eles revelam nas suas práticas, na maioria das vezes, reprodução de modelos vividos ao longo de sua escolaridade, com a falta de conhecimento mínimo sobre medidas educacionais, apesar de serem as provas e os cálculos estatísticos, os procedimentos mais usuais na avaliação dos alunos. Acreditam também que essas discussões são menores e que não devem ser tratadas no ambiente acadêmico.

Tal tendência tende a perpetuar alguns mitos e métodos avaliativos obsoletos, aproximando o ato avaliativo à associação das práticas e abordagens tradicionalistas de educação, tais como ocorrem em outros níveis de ensino, onde “as classificações do estudante, através de notas ou conceitos é decisiva para a continuidade nos estudos, determinando para o sujeito o status de “sucesso” ou de “fracasso” acadêmico, de permanência ou de exclusão do processo, independentemente ou não dos procedimentos a que lhe deram origem. (VILLAS BOAS, 2005, p. 168).



Viana (2005, p. 41) reforça essa prática que pauta a avaliação como um instrumento de classificação e estratificação, associando a construção da avaliação da aprendizagem a uma lógica de avaliação segundo as concepções tradicionalistas:

[...] há uma repetição de características do modelo tradicional de avaliação, ao se utilizar a verificação de instrumentos que visam unicamente a medição dos alunos. Essa forma de avaliação dos alunos é utilizada como o único elemento conceituado dentro do sistema. Também são utilizadas provas, trabalhos em grupo, seminários etc. como meios de comprovação da aprendizagem dos alunos, na maioria das vezes, aceitando os resultados atribuídos como satisfatórios na comprovação da aprendizagem e para qualificá-los para o semestre ou para o ano seguinte, utilizando a avaliação como elemento de certificação.

A avaliação, no cenário apresentado, tende a repetir a visão reducionista e limitada de que a avaliação se apresenta unicamente como elemento classificatório, caracterizando-se por métodos e técnicas puramente quantitativas. Villas Boas (2005, p. 163), coloca que “de modo geral, o que acontece em cursos de nível superior é o professor aplicar e corrigir provas, registrar os resultados e devolvê-los aos alunos”. O ato de avaliar passa a ser um protocolo rígido, específico e técnico, na busca de resultados que são quantificados.

Consoante a esse cenário, Sanmartí (2009) reforça a tendência quantitativista das avaliações realizadas no ensino superior, ressaltando ainda a tendência da concentração dos processos avaliativos, em um único instrumento avaliativo - a prova:

[...] tende-se a pensar que apenas uma prova tradicional revela o que os alunos sabem e quais são seus erros e suas dificuldades, quando de fato pode-se utilizar múltiplas fontes de informação e aplicar instrumentos variados que se adaptam à diversidade de estilos motivacionais e de aprendizagem dos estudantes, e igualmente às formas de ensino dos professores, que também são diferentes (SANMARTÍ, 2009, p. 97).

Dentro dessa perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem se afasta de sua função primordial, isto é, identificar e analisar o que foi aprendido, e o que ainda é necessário aprender, visando a fornecer elementos que permitam o docente, a reconstrução e ressignificação da práxis educativa, visando a contribuir para a aprendizagem e formação significativas. Por isso é necessária uma reflexão em relação às práticas avaliativas no ensino superior, sobretudo sobre a lente docente, como preconiza Hoffmann (2002, p. 80), ao afirmar que:

[...] para a maioria dos professores, repensar a sua prática avaliativa representa uma questão muito complexa [...] essa mudança de rumo representa-lhes, ao mesmo tempo, a desmistificação do poder da avaliação exercido sobre os estudantes e de outra visão do seu papel de professor, não mais entendido como transmissor de conteúdos.

A motivação do discente do ensino superior para a construção da aprendizagem, depende do seu conhecimento a respeito dos objetivos a serem alcançados, bem como os critérios avaliativos a serem utilizados para mensurar seu desempenho ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a motivação e o esforço discente, são influenciados diretamente pela postura avaliativa adotada pelo docente, na medida em que este organiza e divulga os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação (BORBA, 2007).

Consoante a essa perspectiva, o ato de avaliar deve ser percebido como um diagnóstico regulador das ações e das relações que interagem nos processos de aprendizagem, favorecendo, de forma a subsidiar o professor, as concepções e estruturações didáticas para proceder a intervenções na ação pedagógica quando necessário, visando a mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Chaves (2003, p. 30) acredita que:

[...] as práticas avaliativas no ensino superior devem ser (re) pensadas, no intuito de valorizar o conhecimento que o acadêmico traz de suas raízes e levá-los à busca de apropriação de novos saberes. Saberes esses que identificam os seus anseios da aprendizagem, motivação e interesse pelos assuntos apresentados. As experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores e os acadêmicos necessitam ser sintonizadas para que as práticas avaliativas não sirvam para punição e sim para promoção

Evidencia-se aqui, a necessidade da construção de um itinerário avaliativo, pautado na conjunção de modalidades avaliativas que propiciem não só um diagnóstico, mas uma construção de uma dialética entre docente e discentes, durante o processo de ensino-aprendizagem. Tal relação deve ser instituída, sobretudo durante a interpretação e estruturação dos instrumentos avaliativos, permitindo a organização de uma aprendizagem e avaliação contínua, tal qual se apresenta na modalidade de avaliação formativa (MENDES, 2006; PADARES, 2007; HOFFMANN, 2008).

Dessa forma, é imprescindível que se compreenda a necessidade da estruturação e desenvolvimento de estratégias didáticas, que possibilitem a pluralização dos processos e instrumentos avaliativos, alinhados sempre à formação de competências, de habilidades e de atitudes, a serem desenvolvidas e potencializadas juntos aos discentes. Sobre isso, Anastasiou (2003) analisa a ruptura com estratégias meramente tecnicistas, ao tratar da intencionalidade de uma avaliação que extrapole somente o desejo da memorização e reprodução de conceitos, e tenha como objetivo processos relacionais mais complexos, irrompendo com a passividade discente em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente aos processos de verificação da aprendizagem, uma vez que “[...] nelas, o processo avaliativo incidirá de forma coerente sobre as operações mentais solicitações aos alunos” (p.15).

Nesse sentido, Anastasiou e Pessate (2003), apresentam estratégias didáticas, bem como as possibilidades de processos avaliativos inerentes a cada uma delas:

Quadro 8: Estratégias didáticas e processos avaliativos

<b>Estratégias didáticas</b>	<b>Critérios de Mediação e Avaliação</b>
<b>Aula expositiva dialogada</b>	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... assim, acompanha-se a compreensão e análise dos conceitos apresentados e construídos; Pode-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, construção de quadros, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.
<b>Ensino com pesquisa</b>	O acompanhamento do processo deve ser contínuo, com retroalimentação das fases já vivenciadas, assim como com as devidas correções em tempo. As hipóteses incompletas e/ou dados não significativos devem ser substituídas pelos mais adequados. Um cronograma de fases e ações auxilia no autocontrole, pelo estudante, ou grupo. Os critérios de valorização devem ser estabelecidos antecipadamente, e como são critérios construídos, podem ser reformulados no processo.
<b>Estudo de caso</b>	O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados tais como: -aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?) -coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?) -riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista) -síntese.
<b>Estudo de texto</b>	Produção escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.
<b>Estudo dirigido</b>	O acompanhamento se dará pela produção que o estudante vá construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai se inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico
<b>Estudo do meio</b>	O planejamento e acompanhamento do processo deve ser contínuo. Normalmente os objetivos estão em referência direta com os elementos estabelecidos no roteiro de observação e coleta de dados, organizado no plano. As etapas de organização, análise e síntese devem ser acompanhadas, com as correções e retomadas necessárias. O relatório final pode contemplar as etapas da construção ou se referir a elementos de extrapolação, dependendo dos objetivos traçados
<b>Fórum</b>	A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta a participação dos estudantes como debatedores e ou como público: habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes e a produção da síntese
<b>Grupo de verbalização e de observação</b>	O grupo de verbalização será avaliado pelo professor e pelos colegas da observação, além da autoavaliação. Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, tais como; -clareza e coerência na apresentação;

	domínio da problemática na apresentação; participação do grupo observador durante a exposição; relação crítica da realidade.
<b>Júri simulado</b>	Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.
<b>Lista de discussão por meios informatizados</b>	Essa é uma estratégia onde ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos este acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas, tornasse elemento fundamental para as retomadas necessárias, na lista e, oportunamente, em classe.
<b>Oficina (laboratório ou Workshop)</b>	Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina. Pode-se propor auto-avaliação, avaliação descritiva ou pelos produtos, no final do processo.
<b>Painel</b>	Participação dos estudantes painelistas e da plateia analisando: a habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes na colocação das ideias como nas respostas aos participantes. consistência das perguntas elaboradas.
<b>Philips 66</b>	Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentadas variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes, e devem ser encaradas processualmente. A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se: o envolvimento dos membros do grupo; a participação conforme os papéis estabelecidos; pertinência das questões e ou síntese elaborada. É fundamental a auto avaliação dos participantes
<b>Portfolio</b>	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor: organização e cientificidade da ação do professor e do estudante, clareza de ideias na produção escrita; construção e reconstrução da escrita; objetividade na apresentação dos conceitos básicos; envolvimento e compromisso com a aprendizagem, entre outros.
<b>Seminário</b>	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; domínio do conteúdo apresentado; participação do grupo durante a exposição; utilização de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação.
<b>Simpósio</b>	Levar em conta a concisão das ideias apresentadas pelos comunicadores; a pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; a logicidade dos argumentos; o estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; e os conhecimentos relacionados ao tema e explicitados
<b>Solução de Problemas</b>	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado

Fonte: Anastasiou e Pessate (2003, p.18). Adaptado pelas autoras.

A partir dos pressupostos apresentados pelos autores supracitados, evidenciam-se as múltiplas possibilidades de processos formativos e avaliativos, que promovam, não só a

diversificação da gestão da aprendizagem, mas também a democratização dos processos de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é preciso, que docentes e instituições compreendam que o ato avaliativo está a serviço da aprendizagem e que a avaliação deve ser a orientadora da elaboração dos programas de ensino. É imperativo que as reflexões sobre o avaliar no ensino superior incidam em mudanças expressivas na concepção e aplicação das práticas avaliativas realizadas no cenário acadêmico atual.

Assim, é imprescindível que se proporcionem aos estudantes, por meio da avaliação, situações e atividades que possibilitem a vivência e a incorporação de atitudes no seu processo de formação, e não simplesmente um percurso preparatório para avaliações classificatórias, muitas vezes associadas a avaliações institucionais e externas (BORBA et al., 2007). Diante disso, é preciso romper com paradigma de uma avaliação com ênfase na mensuração do desempenho acadêmico dos estudantes no contexto geral dentro de um único grupo, muitas vezes considerando abordagens e métodos estritamente quantitativos. Hoje, no ensino superior, a avaliação deve nortear não só a prática docente, mas também o projeto político institucional, de forma a permitir a construção de uma trilha de aprendizagem contínua e que se comprometa com a formação e construção de competência e habilidade inerentes as mais diversas área do conhecimento.

Portanto, compreende-se que a avaliação da aprendizagem no ensino superior deve estar centrada em promover a formação de atitudes e valores transversais que permitam o desenvolvimento de um profissional capacitado a exercer não só sua profissionalidade, mas também compreender-se como cidadão ativo e crítico dentro da sociedade. Sem dúvidas, um ciclo avaliativo pautado em métodos de estratificação e classificação não atende à análise qualitativa da aquisição dessas competências, habilidades e atitudes, tão importantes na construção acadêmica. Desse modo, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, não deve se restringir a avaliações externas, ela deve ser instituída a partir de uma microavaliação, que valorize a aprendizagem discente, e valorize o ato educativo de forma plural, para uma macroavaliação, que se preocupa em avaliar o próprio sistema educacional como um todo, sistema esse que discutimos no próximo capítulo deste estudo.

## **4 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

O presente capítulo discute a avaliação da Educação Superior brasileira, com a premissa de se compreender de que forma se estruturam as políticas públicas de avaliação externa no cenário educacional brasileiro, bem como a influência da avaliação externa na organização das avaliações internas nas IES do país. Partindo do pressuposto de que o objetivo primordial da avaliação externa proposta, para o ensino superior no Brasil, seja aferir e mensurar a qualidade dos cursos e instituições de educação superior do país, nos dedicamos a resgatar o contexto da avaliação nacional atrelada à expressiva expansão de unidades de IES nas últimas décadas, demandando a ampliação e aperfeiçoamentos dos instrumentos e processos avaliativos externos.

A discussão sobre a avaliação externa, desenvolvida neste terceiro capítulo, torna-se relevante na medida em que a mesma culmina no ciclo da aprendizagem no contexto da educação superior. Ao mensurar a qualidade dos cursos e das IES nacionais, a avaliação externa tende a avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem concebido e desenvolvido visando à formação plural dos estudantes. Desde a concepção epistemológica de aprendizagem adotada na construção das trilhas educativas, fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades registradas nos currículos institucionais, conforme abordamos no Capítulo 1, até na estruturação e construção de paradigmas de avaliação da aprendizagem durante o percurso formativo dos estudantes, discutidos no Capítulo 2.

Nesse sentido, inicialmente nos dedicamos a analisar o exponencial crescimento da educação superior no Brasil, visando a compreender de que forma os processos de avaliação foram construídos e ressignificados diante desse contexto. Para tanto, promovendo um resgate histórico acerca dos diversos programas de avaliação externa que foram criados e implantados nacionalmente a partir da década de 1980, até os dias atuais. E, por fim, trataremos da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando a compreender como as IES se organizam internamente para responder à avaliação externa.

Balizados pelos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, e pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil (2019), elaborado pela Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

(SEMESP)<sup>13</sup>, contextualizamos e mensuramos o crescimento da Educação Superior do Brasil. A partir das discussões propostas por Maccari, Lima e Riccio (2009), Barreyro e Rothen (2008), Favéro (2006), Rossato (2005), Cunha (1997), Sampaio (1991), dentre outros, a partir dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, realizamos um resgate histórico, conceitual e temporal dos programas de avaliação nacional, até a culminância do SINAES, o atual sistema de avaliação nacional.

#### **4.1 O crescimento da Educação Superior no Brasil e a gênese da avaliação externa**

A Educação Superior no Brasil se deu de forma tardia em relação a maior parte dos países latino-americanos, e se desenvolveu lentamente até a Proclamação da República em 1889, apresentando grandes diferenças históricas em relação aos nossos vizinhos<sup>14</sup>. Marcadamente com o intuito de formar profissionais liberais, principalmente na área da Medicina e Engenharia, a formação em nível superior estava intimamente ligada ao status social e ao direito a ocupar postos de trabalhos privilegiados.

Diante desse contexto, para que possamos compreender a expansão da Educação Superior no Brasil, faz-se necessário resgatar os primórdios do ensino superior no país, que se deu com a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808. Mesmo com a resistência da metrópole, Portugal, ainda em 1808 foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior, na então colônia portuguesa - a Escola de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, na atualidade), a Escola de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atualmente, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro (ROSSATO, 2005; TEIXEIRA, 1969).

---

<sup>13</sup> O SEMESP congrega um grupo expressivo de mantenedoras do Brasil e tem como objetivos prestar serviços de excelência e orientação especializada aos seus associados, oferecer soluções para o desenvolvimento da educação acadêmica do país, e preservar, proteger e defender o segmento privado do ensino superior brasileiro.

<sup>14</sup> Segundo Ruegg (1996), a primeira universidade da América Latina, foi a *Universidad Autónoma de Santo Domingo*, na ilha de Hispaniola (atual República Dominicana) criada pela *Bula em Apostolatus Culmine*, emitida em 28 de outubro de 1538 pelo Papa Paulo III, mas esteve constituída como Estudo Geral dos Dominicanos desde 1518, em Santo Domingo, a capital do vice-reino da colonização e o mais antigo assentamento colonial no Novo mundo.

Em 1810, ocorreu no Rio de Janeiro a fundação da Academia Real Militar, hoje a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, seguida pela criação do curso de Agricultura, e a fundação da Real Academia de Pintura e Escultura, ambos em 1814. Nesse contexto, o ensino superior no Brasil estruturou-se a partir de uma intenção notadamente profissionalizante, com um modelo de institutos isolados, tendência que se perdurou até o início do século XIX, mais especificamente até o ano de 1920, quando foi fundada, na então capital do país, a cidade do Rio de Janeiro, a Universidade do Rio de Janeiro (ROSSATO, 2005).

Atendendo aos anseios da crescente elite do país daquele período, que até então buscava a formação superior, principalmente em instituições europeias, a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 7 de setembro de 1920, se deu por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa. A criação da URJ, foi fruto da união Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito (FÁVERO, 2006). Cunhava-se aí o pilar da estrutura da Educação Superior no Brasil, mesmo que, em um primeiro momento, ainda seguissem uma orientação muito profissionalizante, privilegiando mais o ensino do que a pesquisa.

A partir da década de 1930, impulsionada pela industrialização brasileira, num período de 30 anos, foram criadas 20 universidades federais no Brasil. Sem dúvidas, um marco na expansão das Universidades no país. O surgimento de universidades públicas, seja a nível federal, ou estadual como a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, marcaram a forte crescimento do sistema público de educação superior. Ainda nesse período, são fundadas algumas universidades mantidas por organizações religiosas (católicas e presbiterianas), como a Pontifícia Universidade Católica (PUC – SP) fundada em 1946, em São Paulo e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, instituída em 1955, também em São Paulo. (ROSSATO, 2005; SAMPAIO, 1991).

O alvorecer da educação superior no Brasil, pode ser evidenciada quantitativamente não só pelo números de universidades fundadas nesse período, mas sobretudo pelo número de estudantes matriculados, que em 1950 eram apenas 49 mil matrículas, em 1960 passaram para 93mil (INEP, 2020; SEMESP, 2019). O ano de 1968, foi um marco para as Universidades no país, visto que foi neste ano que efetivou-se o movimento que suscitava a reforma universitária. A Reforma de 1968, como ficou conhecida, tinha como princípio primordial a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a eficiência administrativa, e a estrutura das



IES organizadas em departamentos, sendo esses princípios delineados por Darcy Ribeiro (1922-1997), para Universidade de Brasília (SAMPAIO, 1991)

Em 1970, o número de matrículas no ensino superior era de 425mil<sup>15</sup>, evidenciando a expansão da educação superior, mesmo em um momento marcado por paradoxos políticos e ideológicos, uma vez que, de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob um regime de ditadura militar. Fato é que a demanda pelo ensino superior estava em franco crescimento, e em atendimento a essa demanda, o governo promoveu a ampliação de vagas no ensino público e o estímulo à expansão do ensino superior privado. Sobre isso, Sampaio (1991, p. 16) explica que:

Paradoxalmente, entretanto, a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão política-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição. Incluía ainda medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa). Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário.

Na década de 1970, o número de matriculados chegou a marca de 425mil<sup>16</sup>, fato esse que também impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, visando à capacitação avançada do corpo docente brasileiro, marcando também o primeiro ciclo de avaliação externa no país, visto que, já em 1976, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizava processos de avaliação externa nos cursos de pós-graduação (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009).

A avaliação da pós-graduação, de 1976 propunha instrumentos e parâmetros de avaliação com o intuito de regular e propor melhorias aos cursos *stricto sensu*, visando, a impulsionar a pesquisa científica no país. Ainda em 1976, a Capes realizou a implantação do sistema de avaliação, por meio de comissões e da avaliação por pares, tendo como primazia a formação de professores universitários, o desenvolvimento e ampliação da pesquisa, e a capacitação eficiente e eficaz dos técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível (CAPES, 2019).

Segundo Maccari, Lima e Riccio (2009, p. 73), os principais objetivos dessa avaliação podem ser delineados da seguinte forma:

- (i) facilitar a distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos e orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível; (ii) subsidiar a política educacional relativa à pós-

<sup>15</sup> De acordo com SEMESP (2019).

<sup>16</sup> Ibidem.

graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica; (iii) regular a expansão da pós-graduação, recomendando o apoio aos cursos novos e incorporando-os progressivamente ao sistema de avaliação e acompanhamento; e (iv) credenciar esses cursos, tornando válidos, em plano nacional, os certificados por eles expedidos.

Nesse sentido, as políticas públicas de pós-graduação no Brasil inicialmente estiveram atreladas à docência universitária e ao desenvolvimento da atividade científica, amparado a um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário da Educação Superior e da Ciência e Tecnologia, estreitamento do tripé - ciência, tecnologia e setor produtivo. No entanto, o sistema de avaliação proposto sofria, já naquele período, algumas críticas em relação ao modelo empregado, como exposto por Fávero (1996, p.10), nos processos avaliativos ocorriam: “o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação; e a penalização dos já penalizados”.

Diante desse contexto, percebe-se que, ao longo da década de 1980, ocorreram maiores investimentos na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de monitoração e avaliação dos programas. Segundo Kuenzer e Moraes (2005), foi nesse momento, que houve um incremento da participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação, devido à criação de comissões de especialistas e à implementação das visitas *in loco*, realizadas por consultores das respectivas áreas de conhecimento. Schwartzman (1982, p. 1), explica que tal estruturação ocorreu através de uma solução desenvolvida pela CAPES, visando correlacionar componentes objetivos e subjetivos:

foi implantado um sistema bastante completo de informações sobre os programas de pós-graduação em todo o país, com dados sobre número de professores, número de pesquisadores, trabalhos científicos publicados, linhas de pesquisa, alunos com teses completadas etc. Por outro, foram acionadas as Comissões de Consultores Científicos que, de posse dos dados colhidos anteriormente, fazem as avaliações e recomendações a respeito de cada curso.

Na década 1980, assim como ocorria na pós-graduação, o número de matriculados na graduação crescia em ritmo acelerado, ultrapassando naquele ano a marca de 1,3 milhão<sup>17</sup>. Mas diferentemente do que se estruturava na pós-graduação, os cursos de graduação não eram foco de processos de avaliação da qualidade. Sobre isso, Cunha (1997, pp.22-23) explica que:

[...] no início da década de 80, a pós-graduação contava com o sistema de avaliação da CAPES, que gozava de reconhecimento geral, apesar das críticas a respeito do viés quantitativista. A graduação, ao contrário, não dispunha de nada comparável. Faltava-lhe um mecanismo que pudesse apontar quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos

---

<sup>17</sup> Ibidem.

de cursos e de instituições. Para compensar essa deficiência, a experiência da CAPES na pós-graduação teve um papel decisivo (pp. 22-23).

O crescimento da educação superior, sobretudo a partir da década de 1980, desencadeou de forma paralela a demanda e preocupação da garantia da qualidade do ensino superior ofertada nos cursos de graduação. Justificado pelo aumento das instituições de ensino, e inspiradas pelos processos avaliativos externos já realizados na pós-graduação, desde o final da década de 1970, desenvolvem-se nesse contexto os primeiros programas de avaliação institucional externa para os cursos de graduação.

Em 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>18</sup>, apoiado por um grupo de pesquisadores da Capes, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), tendo como proponente Edson Machado de Souza, naquele período diretor-geral da CAPES e membro do Conselho Federal de Educação. A proposição do PARU deu vistas às demandas de pesquisadores atrelados ao CFE e a CAPES, que consideravam necessária e urgente a realização de um diagnóstico da situação da educação superior no país, por meio da avaliação de IES públicas e privadas (CUNHA, 1997).

Para implementação do PARU, foi criado um Grupo Gestor, composto por Edson Souza como coordenador, Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), e pelos técnicos do Ministério da Educação - Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti (CUNHA, 1997). Esse grupo de intelectuais, influenciados pelas experiências anteriores da CAPES, acabaram por imprimir ao programa um caráter de investigação, objetivando à coleta de dados que permitissem a comparabilidade entre as instituições.

No documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” elaborado em 2003, é apresentada uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003, pelo até então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, reforça a concepção de avaliação proposta pelo PARU, que se apresentava predominantemente enquanto instrumento que possibilitava as

---

<sup>18</sup> O Conselho Federal de Educação foi instituído pela Lei 4.024/61, conhecida como LDB de 1961, e foi extinto pelo ex-ministro Murílio Hingel, em meio a denúncias de que havia tráfico de influência e de que o órgão era suscetível ao lobby das escolas privadas. Este foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do governo vinculado ao Ministério da Educação (MEC), criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995, no governo Itamar Franco, sendo efetivamente instalado em fevereiro de 1996 pelo ministro Paulo Renato Souza. (MEC, 2020)

IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Além disso, apresenta as características e metodologias do programa:

O PARU elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei 5540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade. Tratou, portanto, basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. (SINAES, 2003).

Consoante a essa perspectiva, Barreyro e Rothen (2008) explicam que a avaliação nas intuições deveria ser realizada tanto pelos agentes internos da comunidade acadêmica quanto por outros setores externos às instituições, visando verificar e mensurar a concretização dos objetivos de cada IES, bem como a qualidade do ensino oferecido pelas mesmas. Assim, o PARU propunha uma avaliação formativa, com ênfase na autoavaliação institucional, com pressuposto para que a própria IES compreendesse sua realidade institucional e acadêmica.

Barreyro e Rothen (2008, p. 135) explicam que:

A avaliação, nesse Programa, foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia de pesquisa que permitiria não só obter os dados, mas também permitia fazer “uma reflexão sobre a prática”. Assim, o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou à “avaliação interna” como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de auto-avaliação.

Mesmo com a definição dos procedimentos e métodos avaliativos, que buscassem romper o caráter quantitativista da avaliação proposta pela CAPES em 1977, para os programas de pós-graduação, o PARU foi desativado em 1984, apenas um anos após sua criação. De acordo com Cunha (1997, p.23) o fim do programa se deu “devido a disputas internas no próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”. Belloni, coordenadora técnica substituta do PARU, esclarece o fim do programa na publicação “Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente<sup>19</sup> e compromissada política e cientificamente” em 1989, reforçando as disputas internas dentro do Grupo Gestor:

Depois de três anos de desenvolvimento, a pesquisa de maior porte já desenvolvida neste país acerca de educação superior está com escassa possibilidade de chegar a termo, para concretizar seu objetivo de servir de

---

<sup>19</sup> sic

subsídio à tomada de decisão e formulação de políticas. A destituição do Grupo [Gestor da Pesquisa], decidida pelo próprio coordenador e por dirigentes da SESu, foi justificada sob o argumento de 'pouca produtividade e não colaboração com as necessidades' da SESu. (BELLONI, 1989, p.62).

O fato é que mesmo sem apresentar resultados conclusivos acerca dos estudos realizados, bem como deixando inconclusos a coleta de dados e os estudos institucionais iniciados, o PARU foi o predecessor das experiências de avaliação posteriores do país – o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 1996, e o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de 2004.

Findado o PARU, foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), instituída pelo Decreto nº 91.177/85, sancionada pelo então Presidente da República, José Sarney. O objetivo da CNRES era oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira, dentro da perspectiva no cenário de redemocratização do país<sup>20</sup>. Atendendo às demandas das entidades docentes, instituiu-se uma comissão com posta por 24 membros, com vistas a formações e atuações públicas, que segundo o MEC (1985, p.5):

Composta, em sua maior parte, de professores universitários, a Comissão valorizou-se com a presença de educadores do 1º e 2º graus, bem como de personalidades do setor produtivo, do meio sindical e do corpo estudantil. O ensino público — tanto federal como estadual — conviveu com o ensino particular no seio da Comissão e diversas correntes de pensá-lo<sup>21</sup> nela estiveram representadas. A multiplicidade de origem, inclusive quanto as regiões de procedência, imprimiu-lhe um sentido ecumênico como síntese de múltiplas visões da educação brasileira.

De fato a comissão era composta por membros oriundos de IES e órgãos educacionais e também das áreas bancária, empresarial, estudantil, sindical, entre outras, mas como destaca Rosas<sup>22</sup> (2001, p. 92) "Embora fosse possível admitir um relativo equilíbrio entre as tendências mais progressistas e mais conservadoras, entendo que predominou numericamente um comportamento "liberal-elitista", o qual beneficiou quase sempre a corrente mais conservadora da Comissão".

---

<sup>20</sup> A eleição da chapa composta por Tancredo Neves e José Sarney pelo Colégio Eleitoral, para presidente e vice-presidente, denominada Aliança Democrática, no dia 15 de janeiro de 1985, deu início ao segundo processo de redemocratização na história brasileira, rompendo com a Ditadura Militar instaurada em 1964. Na véspera de tomar posse, em 14 de março daquele ano, Tancredo foi internado em estado grave no hospital e acabou falecendo. A partir de tal fato, José Sarney tomou posse definitiva como Presidente da República. (Pontual; Cardoso, 2010)

<sup>21</sup> sic

<sup>22</sup> Paulo Rosas, foi membro da CNRES, inclusive manifestando no relatório sobre Subsídios para uma nova política de carreira do pessoal docente das IES.

Como resultado dos estudos realizados pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, foi materializado, em novembro de 1985, o Relatório Final da CNRES, intitulado "Uma nova política para a educação superior brasileira". Barreyro e Rothen (2008), que confirma a concepção apresentada por Rosas (2001), na medida em que afirmam que no relatório predominavam propostas da ala mais elitista e conservadora do grupo.

O documento foi estruturado em três capítulos - I Por uma nova política para a educação superior, onde apresenta os princípios norteadores da proposta, bem como propostas para a nova universidade; II Recomendações, apresentando propostas gerais de reformulação, e também as sugestões de ações pontuais para operacionalização, dentro de cada eixo discutido; III Anexo com a propostas de ações de emergências; e IV Declarações de voto, apresentando a declaração de voto de alguns membros da CNRES sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório (CNRES, 1985). De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 141), o documento:

continha a ideia principal de que a educação superior precisava ser reformulada de modo que as universidades tivessem mais autonomia, conforme citam os autores [...] compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior

Em linhas gerais no relatório, a comissão destacava que a educação superior brasileira não demandava uma nova estrutura legislativa, mas sim a implantação de políticas e processos que valorizassem a autonomia universitária, acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico. Esse documento serviu como subsídio inicial para que o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) iniciasse os seus trabalhos em 1986.

O Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), de 1986 foi criado pela Portaria nº. 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria no. 170, de 3 de março de 1986. O GERES era constituído por cinco membros, que exerciam cargos internos no Ministério da Educação - Antônio Octávio Cintra e Getúlio Carvalho, secretários gerais adjuntos do Ministério da Educação; Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador técnico do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Edson Machado de Souza, diretor da Capes e ex-coordenador do PARU; e Paulo Elpídio Menezes Neto, Secretário de Educação Superior (NUNES, GERES, 1986).

O GERES tinha como missão elaborar uma proposta de Reforma Universitária para o país, conforme disposto na Portaria de criação. O grupo tinha o “objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da

educação superior brasileira”<sup>23</sup>, adotando como ponto de partida o relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Nesse sentido, o grupo adotou como objetivo “implementar as mudanças propostas no relatório e colaborar no processo de avaliação institucional, visando ao estabelecimento de estratégias de controle e supervisão pelo Estado” (GRIBOSKI, 2014, pp. 117-118).

Tal concepção é evidenciada pelo próprio GERES (1986, p.3):

De início, seus membros repassaram, em profundidade, as propostas da Comissão Nacional, complementadas por outras já disponíveis em órgãos do Ministério ou que foram sendo enviadas ao Grupo ou por este colhidas ao longo do processo de consultas externas, com o intuito de formar um pensamento consensual sobre os pontos principais. Esse pensamento deveria embasar a política oficial de reforma. Bom número das propostas não requeriam laboriosas modificações em textos legais, mas podiam ser tratadas no âmbito administrativo, o que já vinha sendo feito em alguns casos antes mesmo da entrega do relatório da Comissão Nacional\*. Outras requeriam medidas administrativas de maior abrangência e profundidade, como as relativas à instauração da avaliação -que já se efetua para a pós-graduação -- também em nível dos cursos de graduação. O GERES, subscrevendo a filosofia do relatório da Comissão Nacional, encarou esse ponto como nevrálgico na política<sup>24</sup> da educação superior e, em estreito contato com a Secretaria da Educação Superior do Ministério, deu todo o apoio às medidas destinadas a estabelecer um sistema de avaliação inter-pares<sup>25</sup> dos cursos e instituições.

Consubstanciado a partir de estudos realizados pela CNRES, associados a consultas realizadas junto à comunidade acadêmica, instituições de ensino, e estudiosos do cenário educacional do país, naquele período, o resultado do trabalho desenvolvido pelo GERES foi apresentado em forma de um relatório, em setembro de 1986. Consta no texto de apresentação do relatório, as estratégias adotadas pelo grupo para a participação externa, mas, como relatado no documento, “Lamentavelmente o número de contribuições recebidas em resposta a esse convite, até a data deste relatório, ficou muito aquém do esperado” (GERES, 1986, p.3).

A explicação para a baixa aderência aos instrumentos de pesquisa da GERES pode ser explicado pelo cenário educacional, que, naquele período, havia uma efervescência acerca das discussões sobre os rumos do ensino superior no Brasil, e estabeleceu-se publicamente um debate que continha uma crítica às instituições públicas quanto ao custo e produtividade. Conforme Leite (2000) havia nesse contexto três vertentes que se destacavam, e percebiam a avaliação por métodos distintos - A visão do governo, que pretendia realizar a avaliação com

---

<sup>23</sup> BRASIL. Portaria n. 170 de 3 de março de 1986. **Formaliza a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 1986.

<sup>24</sup> sic

<sup>25</sup> sic

participação da comunidade; a do movimento docente, através da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), que propunha mecanismos democráticos, e a do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que tinha como foco a avaliação do desempenho.

Dentro desse contexto, o resultado do trabalho desenvolvido pelo GERES foi apresentado em forma de um relatório, em setembro de 1986. Esse documento era composto por texto introdutório, dois anexos e dois anteprojeto de lei. No texto introdutório estão expostas as conclusões do grupo, sempre associando as ideias relacionadas aos estudos realizados pela CNRES, além de descrever as iniciativas da GERES em acionar e envolver a comunidade acadêmica e setores relacionados à Educação, tratando também das temáticas – Sistema de Educação Superior, Autonomia e Avaliação, O Conselho Federal de Educação, Gestão da Universidade e Financiamento.

O primeiro anexo apresenta uma lista de execução das "medidas pertinentes" recomendadas pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, reforçando a ideia de que a GERES não se opunha às considerações realizadas pela CNRES, transmitindo a impressão que o novo relatório não contrariava o princípio defendido pela Comissão de que, mais de que uma nova lei, o país precisaria de uma nova política (LEITE, 2000). O segundo anexo registra-se por meio de uma lista, das entidades e pessoas que ofereceram sugestões e contribuições para o grupo. O primeiro anteprojeto se refere à reformulação das Universidades Federais, enquanto o segundo tratava da reformulação do Conselho Federal de Educação.

A GERES evidencia no relatório sua compreensão de que a educação superior brasileira deveria ser flexibilizada, tanto nos seus objetivos (formação profissional e/ou pesquisa) como na sua estrutura organizacional, abandonando a ideia presente da Reforma Universitária de 1968, de que o modelo único seria a universidade. Para Barreyro e Rothen (2008, p.145), a concepção de avaliação, adotada pelo grupo, teria a função de controlar a qualidade do desempenho da educação superior, em especial das instituições públicas:

A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado.

Cumprir salientar que o anteprojeto de lei de reformulação das IES federais foi bastante criticado, pela comunidade acadêmica, que em outubro de 1986 vivia em contexto de greve do funcionalismo público, e ameaça de greve da categoria docente. Reafirmando tal



situação, Cunha (1997, p. 26) esclarece que o projeto foi alvo de críticas, pois a comunidade acadêmica temia que "a dotação global pudesse levar à desobrigação do governo para com o suprimento de recursos" e porque "[...] as entidades de professores temiam a perda de força política se tivessem que orientar suas reivindicações para dentro de cada universidade".

Sobre a posição do governo em relação ao relatório, e as intensas críticas sobre o mesmo, Cunha (1997, p. 26) explica que “Diante do volume de críticas recebidas, o presidente da República, no contexto das dificuldades políticas em pleno período constituinte, retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei que, no entanto, permaneceu como orientação da política geral do governo para o ensino superior”. A partir disso, percebe-se que os processos avaliativos das IES ganham força, sobretudo pela iniciativa das próprias instituições, como ocorreu na Universidade de Brasília (UNB), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade de São Paulo (USP) (RODRIGUES, 2003).

Impulsionadas pela flexibilidade das políticas de avaliação registradas no relatório apresentado pela GERES, observou-se naquele período um crescimento acelerado das IES privadas. A percepção da GERES de que o próprio mercado regularia a qualidade do ensino ofertado pelas instituições privadas, onde as políticas de avaliação deveriam estar voltadas para as IES públicas em detrimento das privadas, acabou corroborando para que em muitas instituições ocorresse a falta de compromisso com a qualidade dos serviços ofertados. Esse crescimento de instituições, durante a década de 1980, culminou em um incremento de matrículas, que na década de 1990 ultrapassou o índice matriculados em 1,5 milhão, sendo 0,49 desse milhão matriculados na rede pública, e a maior parte, 0,89 de estudantes, matriculados na rede privada de ensino (SEMESP, 2019).

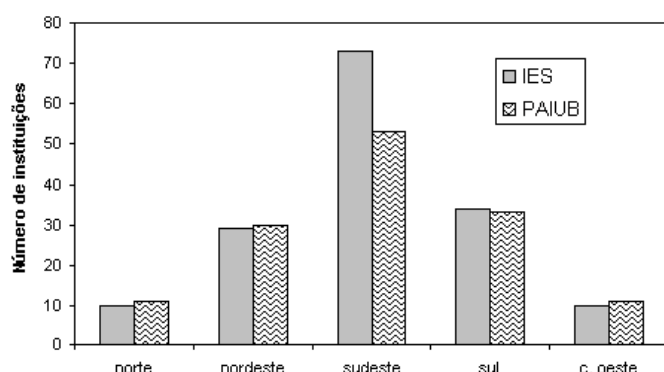
A iniciativa de programas de avaliação institucional por parte de algumas IES públicas, aliadas à crescente expansão da rede privada de ensino, delinearam o cenário de surgimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993. Politicamente, o país vivia uma transição política, marcada pelo *impeachment*, do até então Presidente da República Fernando Collor, e a posse do novo Presidente, Itamar Franco, em 1993. Nesse mesmo ano, instituiu-se pela Portaria nº 130 de 14 de julho de 1993 (BRASIL/MEC/SESu, 1993), da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Essa comissão, coordenada pela SESu, tinha como objetivo estabelecer diretrizes e viabilizar os processos de avaliação institucional nas universidades brasileiras, visto que tanto o PARU, quanto o GERES, não se mostraram efetivos no propósito de se instrumentalizar uma

avaliação das IES do país. Assim, em dezembro de 1993 é instituído o PAIUB. Menezes (2012), esclarece que o propósito do PAIUB era consolidar-se como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da universidade à sociedade, tornando-se uma ferramenta que subsidiasse o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior no Brasil.

Segundo Ristoff (1999, p. 223) o PAIUB “foi inspirado em experiências de vários outros países e, pela abrangência dos seus indicadores, pelos princípios pedagógico-filosóficos que o norteiam e pela metodologia clara e coerente [...]”. Notadamente o programa se mostrou um marco nas políticas estatais na implementação de processos de avaliação, sendo instituído por meio de uma construção coletiva, sendo constituído por autoridades intelectuais renomadas e respeitadas na Educação, promovendo a reunião de diversas entidades representativas da educação superior do país daquele período. O gráfico a seguir dimensiona a participação das IES dentro do PAIUB:

Figura 1: Adesão das IES ao PAIUB de acordo com as regiões do país



Fonte: MEC/SESu (1994). Adaptado pelas autoras.

Nesse sentido, o PAIUB, diferentemente das experiências anteriores, conseguiu estabelecer um propósito muito relevante em relação à coletividade, levando a aderência e colaboração de diversas IES das mais diversas regiões do país. Consoante a esse cenário, Dias Sobrinho (2003, p. 82) destaca que:

Esse programa resultou de um amplo acordo entre as instituições de educação superior, de todas as naturezas jurídicas ou administrativas e de todos os quadrantes do país, com as autoridades do Ministério da Educação, no ano de 1993. Pode ser considerado um modelo ou enfoque de avaliação, pois comporta, de forma consistente e coerente, concepções, princípios e metodologias de avaliação.

Duas características marcantes do programa podem justificar os méritos em relação à expressiva participação acadêmica – o princípio avaliativo, que tinha como escopo "os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias

à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade" (PAIUB, 1994, pp. 5-6), e a não vinculação da avaliação com o financiamento, visto que o programa possuía dotação financeira própria e a adesão voluntária das IES (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para Sinder (1998, p.152), "O PAIUB, como um programa de avaliação dos cursos de graduação, representa o segundo momento mais importante da discussão acerca da avaliação institucional da universidade brasileira, se considerarmos o relatório do GERES como sendo o primeiro". De fato, o programa se mostrou bastante promissor, e superou o GERES ao produzir um documento orientador para implantação das políticas de avaliação nas IES brasileiras, sendo apresentado como primeiro resultado da Comissão Nacional de Avaliação, ainda em novembro de 1993, o documento "Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional.

O texto se apresentava em três partes principais: – Parte A – a qual apresentava e descrevia a Avaliação Institucional, explicitando os fundamentos, princípios, objetivos, características, desenvolvimento da proposta, e indicadores institucionais de avaliação; Parte B – que tratava especificamente da Avaliação do Ensino de Graduação, esclarecendo sobre a implantação dos processos avaliativos nas IES, discorrendo acerca dos aspectos gerais da avaliação, da metodologia, do desenvolvimento; Parte C – que apresenta as considerações finais da comissão acerca do documento, deixando espaço para contribuições acerca da proposta apresentada. Contidos nesse mesmo documento, os Anexos I e II orientavam e descreviam em detalhes quanto às variáveis a serem avaliadas, bem como os indicadores relativos ao ensino de graduação. (BRASIL, 1993).

Quanto à concepção de avaliação, a mesma é apresentada da seguinte forma:

[...] o processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanentemente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. Assim, não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao Contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas (BRASIL, 1993, s/p).

Tal concepção reforça a busca por um paradigma de avaliação que consiga congrega a idiossincrasia do mundo acadêmico, em um espaço público e livre, reservado ao permanente avanço e aperfeiçoamento. Como o próprio documento registra, a função da avaliação, é ancorada em três eixos principais - (i) contribuir com o aperfeiçoamento do

desempenho acadêmico; (ii) oferecer subsídios para o planejamento e gestão universitária; (iii) ser um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993, s/p).

Norteados pelos princípios básicos delineados pelo programa - a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não-premiação ou punição, a adesão voluntária, a legitimidade, e a continuidade – o PAIUB, estabeleceu três fases fundamentais para a avaliação nas IES brasileiras – a Avaliação Interna, a Avaliação Externa e a Reavaliação, registrando pela primeira vez, uma proposta de execução de um ciclo avaliativo completo para a educação superior do país. Barreyro e Rothen (2008, p. 148), reforçam que a proposta de avaliação apresentada pelo PAIUB “[...] partiu da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória [...] sem a função de atrelar avaliação com financiamento e regulação”.

Em 1994, é publicado o documento final - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – dividido da seguinte forma: Apresentação, tratando do ‘sonho’ da avaliação institucional no âmbito das universidades brasileiras; Introdução, tratando dos princípios do programa de avaliação institucional; Documento Básico - Avaliação das Universidades Brasileiras/Proposta Nacional Avaliação Institucional, apresentava na íntegra o documento básico, acrescido dos anexos III e IV que tratavam respectivamente, dos indicadores relativos ao ensino de graduação e do fluxograma do desenvolvimento do projeto de avaliação da graduação nas IES (BRASIL, 1994).

Em sequência, a publicação registra a Comissão Nacional/Comitê Assessor de Avaliação; Apresenta o Edital - 01/93 – PAIUB, convidando as Universidades interessadas a apresentarem propostas para a obtenção de financiamento de projetos no âmbito do Programa De Avaliação Institucional Das Universidades Brasileiras; Apresenta a Relação das Instituições Participantes no PAIUB - Projetos Aprovados -1994; a seguir descreve os projetos apresentados pelas IES - Instituições Federais, Instituições Estaduais e Municipais, e Instituições Comunitárias; e por fim apresenta a Implementação do PAIUB-94 (BRASIL, 1994).

A partir dos documentos e resultados apresentados pelo PAIUB, o programa se tornou um marco para avaliação da qualidade da educação superior no Brasil, atingindo um patamar, que as ações anteriores não conseguiram lograr. Sobre isso, Meneghel; Robl; Silva (2006, p. 96) destacam que o programa:

[...] permitiu que a avaliação formativa da ES no Brasil desse seus primeiros passos. Propunha a realização, nas instituições que a ele aderiam, de três momentos avaliativos: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação.

Durante sua existência, o PAIUB mostrou a importância, para a realidade brasileira, da associação entre avaliação, qualidade e transformação institucional. Tal fato faz com que, ainda hoje, seja tomado como referência, até mesmo por outros países

Como discutiremos mais adiante neste capítulo, a compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto de indicadores e dimensões, dada a singularidades dos fatores inerentes aos processos avaliativos, o PAIUB inspirou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), atual sistema de avaliação das IES brasileiras, mesmo após sua desativação em 1996. Sua descontinuação se deu por falta de interesse do governo em prosseguir com o programa, que deixou de receber recursos para seu financiamento, além disso, uma nova política de avaliação se delineava no cenário educacional brasileiro, o Exame Nacional de Cursos (ENC), no qual se concentravam os investimentos financeiros por parte do Estado.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), foi criado pela Medida Provisória n. 1.159, de outubro de 1995, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso. Com a promulgação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, foram estabelecidas as diretrizes da nova política de avaliação da educação superior e também a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE). Nesse período, a curva de crescimento de matriculados no ensino superior começou a ganhar fôlego, bem como também o número de IES privadas, batendo o número de matrículas em 1,87 milhão, distribuídos em 0,74 na rede pública de educação superior, e 1,87 de matriculados na rede privada de ensino, relato pela SEMESP (2019).

O ENC tinha como objetivo avaliar os cursos de graduação das IES brasileiras, e ficou conhecido como “Provão”. Segundo o próprio documento de sua criação, o exame tinha como finalidade verificar os conhecimentos e as habilidades básicas adquiridas pelos estudantes concluintes, possibilitando o aprimoramento dos cursos, a identificação e a correção de deficiências (BRASIL, 1995). Nesse sentido, o exame estruturado a partir da aplicação de uma prova de abrangência nacional, direcionada aos estudantes que estavam concluindo os cursos de graduação, sendo condição *sine qua non* para obtenção do diploma de graduação. Após a análise quantitativa dos resultados obtidos pelos estudantes, os cursos eram classificados em conceitos que iam de A (melhor classificação) a E (pior classificação).

A implantação do ENC causou grandes reações na comunidade acadêmica, em relação à forma impositiva como ele foi instituído – por meio de imposição política, sem consulta prévia à comunidade universitária, à Comissão Nacional de Avaliação, e ao Conselho de Reitores. Além disso, as próprias características quantitativista e classificatória do exame foram relacionadas a métodos positivistas de quantificação do ensino e produtividade

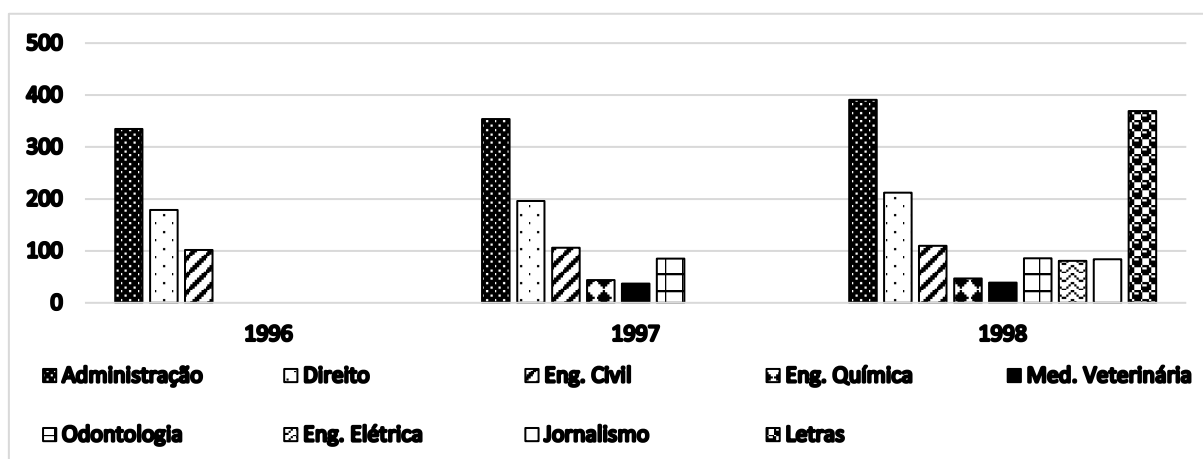
acadêmica, priorizando a lógica de mercado liberalista, e, em detrimento da concepção qualitativa da perspectiva acadêmica, foram apontadas como retrocessos em relação à perspectiva de avaliação proposta anteriormente pelo PAIUB. Sobre isso, Dias Sobrinho (2003, p. 78), expõem que:

O Exame Nacional de Cursos e a Análise das Condições de Oferta apresentam aspectos que os assemelham ao modelo “análise de sistemas” e tiveram grande vigor nos anos 70 e 80, nos Estados Unidos. A tecnologia da avaliação, que instrumenta a metodologia positivista de quantificação dos rendimentos educacionais, bem como os indicadores de produtividade, são determinados pelos valores economicistas da rentabilidade e da competitividade. Essa avaliação estará então muito mais voltada para os interesses do mercado, para o lucro e a competitividade, do que para os valores concernentes ao desenvolvimento e à melhora da humanidade

Nessa perspectiva, o exame se mostrava como um instrumento de ‘ranqueamento’ das IES, se manifestando de forma muito reducionista, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, não considerando as características regionais dos processos de ensino-aprendizagem realizadas pelas instituições, refutando os princípios da relativa autonomia didático-pedagógica e da sua pluralidade de concepção (SANTOS FILHO, 1999).

Inicialmente foi aplicado aos estudantes dos cursos das áreas da Administração, do Direito e da Engenharia Civil, e a aplicação foi sendo ampliada paulatinamente, de forma que, em 1998, as áreas abrangidas pela aplicação, mais que triplicaram, como registrado no gráfico a seguir:

Figura 2: evolução do número de cursos participantes no ENC (triênio 96-98) por curso:



Fonte: Brasil - MEC – ENC (1998). Adaptado pelas autoras.

Em 2003, conforme registrado no relatório de Microdados do Provão 2003, o número de áreas submetidas a avaliação do “Provão” chegou a 26, verificando-se o aumento do número das áreas englobadas no exame a cada ano. Verifica-se ainda que, dentro de cada área específica, ocorreu uma adesão cada vez maior dos cursos, em virtude da obrigatoriedade

imposta pelo governo aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Dentro desse contexto, a ênfase à avaliação como procedimento de monitoramento, legítima, assim, os princípios da reforma de Estado, atendendo às perspectivas de descentralização dos serviços e ao controle dos resultados, conforme explica Dias Sobrinho (2003, p. 75):

Desde 1995, o Ministério de Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam.

Note que tais considerações reforçam as críticas e tensões em relação ao ENC, bem como toda sua política de implantação e expansão. Diante de tal situação, sobretudo visando amenizar a insatisfação da comunidade acadêmica em relação à centralidade da avaliação em instrumento único, baseado apenas no resultado do estudante, em 1996, foi promulgado pela Presidência da República o Decreto nº 2.026/96, estabelecendo procedimentos para a análise das condições de oferta de cursos, mais tarde denominado de Análise de Condições de oferta de Ensino (ACE).

Cumprе salientar que, com a publicação do Decreto nº. 2.026/96, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996), que veio reforçar a importância dos processos de avaliação do Ensino Superior como forma de promover a regulação do setor e realizar a acreditação de instituições e cursos. Sobre a ACE, Rodrigues (2005, p. 143) afirma que “avaliação dos cursos era realizada por comissões de verificação *in loco* do MEC, que se detinham na análise do projeto pedagógico do curso e da infraestrutura da IES. Apesar do esforço em ampliar a abrangência da avaliação, o “provão” continuou sendo o principal foco das políticas de avaliação nesse contexto”.

A política de avaliação proposta pelo ENC, associada mais tarde à ACE, manteve-se como baliza para mensuração da qualidade da educação superior do Brasil até 2003, quando novas políticas passaram a ser construídas e delineadas a partir do SINAES. Mesmo diante de tantas controvérsias e descontentamento acerca das políticas em torno do ENC, cumpre reconhecer que foi a partir de sua implementação, intensificada pela LDB de 1996, que se iniciou de forma mais ampla a implantação de uma política pública de avaliação da educação superior, resultando no Sinaes (BARREYRO, ROTHEN, 2008; RODRIGUES, 2005).

## 4.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Após compreendermos a expansão da educação superior no Brasil e (re)conhecer e analisar as políticas públicas de avaliação da educação superior que sucederam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, nos dedicamos, a partir de agora, a compreender de que forma o sistema atual foi instituído e fundamentado, visando a compreender como as IES se organizam internamente para responder à avaliação externa, atendendo às diretrizes propostas pelo mesmo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como pedra fundamental de sua estruturação a constituição da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), ainda em 2003, designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril, tendo como finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (SINAES, 2014, p.6).

A CEA era composta por um grupo de 25 pessoas, representantes das IES públicas e privadas, por membros do Ministério da Educação, no âmbito da SESu e por representantes da categoria discentes, vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE). O trabalho dessa comissão resultou em um documento intitulado Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior, apresentado em março de 2004, sendo transformado na Lei nº 10.861, que instituiu o Sinaes em 14 de abril desse mesmo ano, com o objetivo de “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004, s/p).

O documento ‘Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior’, estrutura-se da seguinte forma: Apresentação, registrando os membros da CEA, contextualizando o trabalho da comissão e registrando os princípios e diretrizes que articulam no plano macroeducacional com os processos avaliativos, propostos pelo documento, sendo foco das atividades realizadas pela comissão registradas como “a) análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da Educação Superior vigentes; b) proposta de reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da Educação Superior” (BRASILb, 2004, p.9).



Após a Apresentação, a Introdução, apresenta um resgate dos processos avaliativos registrados no país e no mundo a partir da década de 1980, registrando os cenários políticos e econômicos, nos quais as propostas anteriores foram construídas, associando ainda às influências externas de modelos outros países. A Introdução é encerrada com o tópico ‘Balanço Brasil’, que traça uma análise das estruturas avaliativas até então desenvolvidas, e registra de forma pontual possíveis problemas que justificariam o desequilíbrio do sistema avaliativo brasileiro, a saber:

- a) está centrada quase exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC;
- b) praticamente não considera instituições e cursos como sujeitos de avaliação;
- c) não distingue adequadamente supervisão e avaliação, com nítida ênfase à primeira;
- d) não constitui um sistema nacional de avaliação, porém, mais propriamente uma justaposição de verificação de determinadas condições, unilateralmente definidas pelo Ministério. (BRASILb, 2004, p.9).

Em sequência, é apresentada a Parte I, intitulada como ‘Diagnóstico do Marco Legal e dos Procedimentos de Verificação e Avaliação da Educação Superior’ em quatro seções: 1) Marco legal da avaliação e regulação da Educação Superior, apresentando uma síntese do Marco legal, da Constituição Federal à nova LDB, registrando a Avaliação no Plano Nacional de Educação, descrevendo a Regulamentação da avaliação da Educação Superior e a Articulação com os Sistemas Estaduais de Educação, descrevendo ainda as atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação: SESu, Inep, Capes, e CNE. 2) Análise dos procedimentos de verificação e validação dos sistemas de informação, tratando da verificação e avaliação de instituições e cursos, credenciamento e de IES e autorização de cursos, descreve a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), avaliação de tecnólogos e pós-graduação

Ainda na seção 2, são explicitadas os Sistemas de Informação para cadastro das IES, para a realização do Censo da Educação Superior. No item 3) Audiências públicas: síntese das contribuições, sendo apresentadas as principais convergências e divergências em relação à concepção de avaliação, como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional. E por fim, a seção 4) Resumo do diagnóstico dos procedimentos de verificação e avaliação vigentes, traz um resumo analítico acerca dos procedimentos tratados anteriormente.

A Parte II do documento, ‘Proposta para uma Política de Avaliação da Educação Superior’, registra detalhadamente a proposta do SINAES ao longo das suas cinco seções: 1) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), 2) Princípios e Critérios, 3) Concepção, desenho e operacionalização do Sinaes, 4) Roteiro básico do processo de avaliação institucional: unidades de avaliação e elementos para a constituição de indicadores, e 5) O

Sinaes e as funções regulatórias do poder público. Logo após a Parte II, encerrando o documento, consta o Anexo, no qual se reproduz a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASILb, 2004).

Logo após a divulgação da Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior e da instituição do SINAES pela Lei no 10.861 de 2004, foi sancionada a Portaria Ministerial nº 2.051, em 9 de julho de 2004, com o objetivo de regulamentar os procedimentos de avaliação do sistema, registrando sua finalidade:

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

Nesse sentido, a Lei 10.861/2004 prevê que o SINAES deve garantir a avaliação das instituições de educação superior, cursos de graduação e desempenho dos estudantes. Para tanto, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, avaliando os aspectos tais como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, apresentando como principais objetivos:

melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. (INEP, 2020, s/p).

No artigo 3º da Lei n. 10.861/2004, instituiu-se as dimensões que norteiam as avaliações em todo o território nacional:

Art.3 [...] I– a missão e o plano de desenvolvimento institucional;  
 II– a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;  
 III– a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;  
 IV– a comunicação com a sociedade;  
 V– as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;  
 VI– organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação

com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;  
 VII– infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;  
 VIII– planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;  
 IX– políticas de atendimento aos estudantes;  
 X– sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004, s/p).

A partir das dimensões estabelecidas, por meio de uma série de instrumentos, o processo de avaliação da educação superior brasileira ocorre, por meio de diversos processos, tais como a autoavaliação da IES, a avaliação externa, o Enade, a avaliação dos cursos de graduação, e instrumentos como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Sobre isso a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes (BRASIL, 2004c, p. 4) orienta que “a avaliação institucional é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis, nos termos de sua missão própria”.

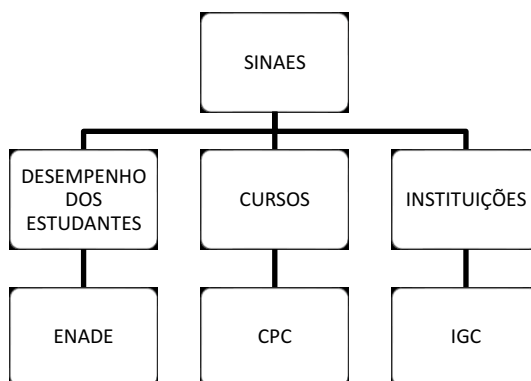
A autoavaliação, a ser realizada pela própria IES, deve ser coordenada pela coordenação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, conforme previsto na referida lei, no seu artigo 11:

[...] cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP [...] (BRASIL, 2004a).

Quanto à composição da CPA, a Portaria nº 2.051/2004, em seu artigo 7º, regulamenta que “I – necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada a existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados; [...]” (BRASIL, 2004b). Nesse sentido, a autoavaliação institucional, Rodrigues (2005, p.147) relata que “essa tem sido realizada pelas IES com o foco voltado mais para a coleta de dados, na instância das dimensões do Sinaes. Dados esses utilizados na produção do relatório institucional, que anualmente deve ser postado no sistema e-MEC”.

Somada a autoavaliação, a avaliação externa, a ser realizada pelos agentes e órgãos designados pelo MEC/INEP para esse fim, integra a avaliação institucional. A figura a seguir descreve a estrutura de avaliação externa do SINAES:

Figura 3: Estrutura de avaliação do SINAES



Fonte: Brasil (2004). Adaptada pela autora.

Conforme estrutura apresentada, o desempenho dos estudantes é mensurado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional. Os cursos, pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. E as IES são avaliadas pelo Índice Geral de Cursos (IGP), um indicador calculado com base em três termos: um de cursos de graduação, um de cursos de mestrado e outro de cursos de doutorado, fechando o ciclo de avaliação institucional. (BRASIL, 2004).

#### 4.2.1 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como premissa avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como aferir o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, conforme a Lei n.º 10.861/2004.

A mesma Lei, em seu artigo 5.º destaca que: “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE” (BRASIL, 2004b). Além disso, o exame é considerado componente curricular obrigatório dos cursos, como explicitado pela Lei do SINAES, Art. 5.º, § 5.º, “aplicado aos discentes do final do primeiro e do último ano do curso, por meio de procedimentos amostrais”, sendo aplicado desde 2004, o exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Atualmente a prova do ENADE é composta 40 questões de baixa, média e alta complexidade, dentro de dois grandes eixos. O primeiro eixo de Formação Geral, composto de 10 questões, subdivididas em 8 questões de múltipla escolha e 2 questões discursivas, no qual o objetivo é investigar a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive (INEP, 2020). O segundo eixo contempla a Formação Específica, composto por 27 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas, contemplando a especificidade de cada área de formação, as competências e habilidades esperadas para o egresso, visando ao desempenho da profissão especificamente (INEP, 2020).

O ciclo avaliativo do ENADE ocorre de forma trienal, e avaliamos conteúdos de acordo com CNPq e CNCST, conforme descrito pelo INEP (2020, s/p):

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação.

Além da aplicação da prova, o estudante deve responder o chamado Questionário do Estudante, que segundo o INEP (2020, s/p), tem por objetivo “levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados do concluintes no ENADE e para subsidiar os processos de avaliação de cursos de graduação e instituições de educação superior”. Os resultados do desempenho dos estudantes no Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, compõem o chamado Conceito Enade, um dos insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

Outro indicador bastante importante dentro dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), sendo atualmente descrito como “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” (INEP, 2020, s/p).

Em 10 de janeiro de 2007, o Ministro da Educação publicou a Portaria Normativa n.º 1, que destacava o IDD como um índice importante para a composição da nota dos estudantes no ENADE, com registrado no Parágrafo único do artigo 3.º:

[...] Os estudantes do final do primeiro e do último ano do curso serão submetidos à prova única, com duração máxima de quatro horas, construída de modo a permitir a análise do valor agregado em relação às competências, habilidades, conhecimentos gerais, e conteúdos profissionais específicos, durante a sua formação (BRASIL, 2009, p. 172).

Em seu Parágrafo Único, a portaria destaca que o IDD, conforme estabelecido pelo INEP, “é a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso” (BRASIL, 2009, p. 225). Cumpre salientar que, até 2014, os estudantes submetidos ao ENADE, compreendiam os discentes concluintes do primeiro ano do curso, e os estudantes concluintes do curso. Dessa forma, o IDD era calculado a partir dessa base comparativa.

Nesse contexto, Bittencourt, Viali, Casartelli e Rodrigues (2008, p. 249), a motivação para a criação do IDD foi “uma queixa recorrente das IES privadas, quanto aos procedimentos de avaliação [...], se refere à igualdade de tratamento em relação às instituições públicas, especialmente as federais, onde a dificuldade de ingresso tenderia a selecionar naturalmente alunos mais bem preparados”. E reforçam que: “em tese, esse parece ser um indicador mais justo do que o conceito ENADE, pois leva em conta o perfil dos candidatos, promovendo, assim, uma concorrência entre os indivíduos supostamente nivelados quanto às condições de entrada” (BITTENCOURT, VIALI, CASARTELLI, RODRIGUES, 2008, p. 252). Consoante a essa perspectiva, o IDD foi instituído visando responder as críticas e comparações do ENADE para o ENC.

A partir de 2014, o IDD sofreu alterações em sua concepção, assim como o próprio ENADE. O exame passou a ser aplicado somente para os estudante concluintes, de acordo com os ciclos avaliativos determinados pelo MEC/INEP. Dessa forma, o IDD passou a ter como base comparativa o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, logo a nota de partida, para o cálculo do IDD, é a nota do estudante no ENEM, a ser comparada com a nota aferida deste no ENADE. De acordo com o INEP (2020, s/p), para que um curso tenha seu IDD calculado, é preciso que ele se enquadre nos seguintes critérios “Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no

período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores”. Além disso, deve “Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem” (INEP, 2020, s/p).

Sobre a relação entre IDD e ENADE, a Nota emitida pelo Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2016, explica que:

O Enade é resultado de uma combinação de variáveis, entre elas o perfil socioeconômico e as habilidades inerentes aos alunos que ingressam em determinado curso, assim como a contribuição do próprio curso para a formação específica. Essa informação dada pelo desempenho dos alunos no Enade pode ser complementada pelo IDD, que é uma estimativa de “valor adicionado”, ou seja, de quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, das competências profissionais e do conhecimento específico do aluno, levando-se em consideração o perfil do estudante que ingressa no curso.

Uma vez compreendida a estrutura de avaliação do ENADE, vinculada ao tripé – Exame, Questionário do aluno e IDD, cumpre entender a mensuração dos resultados<sup>26</sup>. O conceito Enade é registrado a partir de 1 a 5, sendo a Faixa 1 menor desempenho e Faixa 5 maior desempenho, como descritos na tabela a seguir:

Tabela 1 : Distribuição do Conceito Enade

Faixa do Indicador	Valor Contínuo
1	$0,000 \leq NC < 0,945$
2	$0,945 \leq NC < 1,945$
3	$1,945 \leq NC < 2,945$
4	$2,945 \leq NC < 3,945$
5	$3,945 \leq NC \leq 5,000$

Fonte: INEP, 2020.

Desde sua concepção o ENADE se apresenta como uma função diagnóstica e formativa, sendo associado por muitos autores, como uma herança do ENC, o extinto “Provão”. No entanto Limana e Brito (2008, p. 194), reforça que “O ENADE procura ser diagnóstico, de forma que seus resultados permitam correção e superação das dificuldades”. O modelo antigo de exame era aplicado uma única vez ao final do curso e isto não permitia correção e superação das dificuldades do estudante avaliado.

<sup>26</sup> No Anexo I, apresenta-se a Nota Técnica que detalha o cálculo do Conceito ENADE.

#### 4.2.2 O Conceito Preliminar de Curso (CPC)

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, e assim como o Conceito Enade, também passou a ser calculado, a partir de 2015. O CPC também tem seus resultados apresentados por meio de faixas de 1 a 5, sendo calculado e divulgado no ano seguinte ao da realização do Enade, de acordo com os ciclos avaliativos, “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” (MEC, 2020, s/p)<sup>27</sup>.

Por meio da Portaria MEC n.º 1.027 de maio de 2006, o MEC institui o Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Tal Portaria define o Banco de Avaliadores do SINAES – BASis, como um cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das comissões de avaliação *in loco* e a CTAA, como um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação de cursos de graduação do SINAES, competindo a essa comissão julgar, em grau de recursos, os relatórios das comissões de avaliação *in loco* nos processos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do SINAES (BRASIL, 2009).

Dentro deste contexto da avaliação externa, faz-se necessário o registro de dois importantes processos a serem realizados dentro do SINAES: o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Perfil Institucional, definidos pelo o INEP, como:

O Censo, conforme destacado anteriormente, é um instrumento independente que carrega um grande potencial informativo, podendo trazer importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, o Estado e a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis à compreensão da instituição e do sistema. Os dados do Censo também farão parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior.

Cadastro de Perfil Institucional De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também serão levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação, nos processos internos e externos de avaliação institucional, formarão a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13082:apresentacao-conaes> . Acesso em: 26/fev/2020.



Em 10 de janeiro de 2007, o Ministro da Educação publicou a Portaria Normativa n.º 1, que, dentre outras diretrizes, definia que os cursos de graduação que tivessem obtido CPC, inferior a 3, no ENADE de 2004, deveriam requerer a avaliação dos cursos de graduação *in loco* no sistema eletrônico do MEC (e-EMEC), de acordo com calendário específico. Posteriormente a Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, resolve:

Art. 1º A avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007, poderá ser dispensada, com base no conceito preliminar, previsto no art. 35 da Portaria Normativa n.º 40, de 2007, observados os procedimentos descritos nesta Portaria Normativa. Parágrafo único. O Inep divulgará os conceitos preliminares de cursos a cada ano, segundo as áreas avaliadas pelo ENADE. Art. 2º Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento respectivos. § 1º Considera-se conceito preliminar satisfatório o igual ou superior a três.

Neste contexto, também são apresentados os insumos para cálculo do CPC, a saber: Nota Contínua do ENADE, Nota Padronizada da Organização Didático-Pedagógica, Nota Padronizada Infraestrutura, Nota Padronizada -Oportunidade Ampliação, Nota Padronizada do IDD, Nota Padronizada de Mestres, Nota Padronizada de Doutores, Nota padronizada de regime de trabalho. O quadro abaixo evidencia cada um desses insumos, descrevendo a dimensão, os componentes avaliados, bem como o peso no cálculo do CPC:

Quadro 9: Conceito Preliminar de Curso (CPC)

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
<b>Desempenho dos Estudantes</b>	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
<b>Valor Agregado</b>	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (NIDD)	35,0%	
<b>Corpo Docente</b>	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
<b>Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo</b>	Nota Referente à Organização Didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota Referente à Infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota Referente às Oportunidades de Ampliação da Formação Acadêmica e Profissional (NA)	2,5%	

Fonte: INEP (2020). Adaptado pelas autoras.

Em relação às dimensões e cálculo do CPC, associadas aos resultados do Enade e as informações fornecidas pelo estudante participante do exame, que têm sido preponderante para o cálculo do índice do curso, tem direcionado para um processo avaliativo para uma lógica

unilateral, sob uma concepção somativa, diferente de uma avaliação comprometida com os processos, e com o princípio da globalidade, como instituído inicialmente pelo SINAES. (BARREYRO, ROTHEN, 2011; POLIDORI, 2009; TRÓPIA, 2007). Consoante a essa perspectiva, Polidori (2009, p. 447) reforça que:

Nesta estrutura, são retiradas informações do processo ENADE em cerca de 90%, tendo em vista que 40% são do ENADE, 30% do IDD que é calculado a partir do ENADE, e dos insumos que compreendem os outros 20%, as informações referentes à infraestrutura e instalações físicas e recursos didático-pedagógicos são obtidas através do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE.

Uma vez mensurados os insumos de acordo com todos os pesos, e realizado os cálculos e atribuição de notas, obtém-se o CPC<sup>28</sup>, sendo os valores contínuos transformados em faixas de 1 a 5, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição Conceito Preliminar de Cursos

Valor discreto do CPC	Valor contínuo do CPC
<b>1</b>	0,0 a 0,9
<b>2</b>	1,0 a 1,9
<b>3</b>	2,0 a 2,9
<b>4</b>	3,0 a 3,9
<b>5</b>	4,0 a 5,0

Fonte: INEP, 2020.

#### 4.2.3 Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os aspectos CPCs do último triênio, média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES, distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade (INEP, 2020). Polidori (2009, p. 456) descreve esse indicador da seguinte forma:

O IGC é gerado a partir da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes, e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de

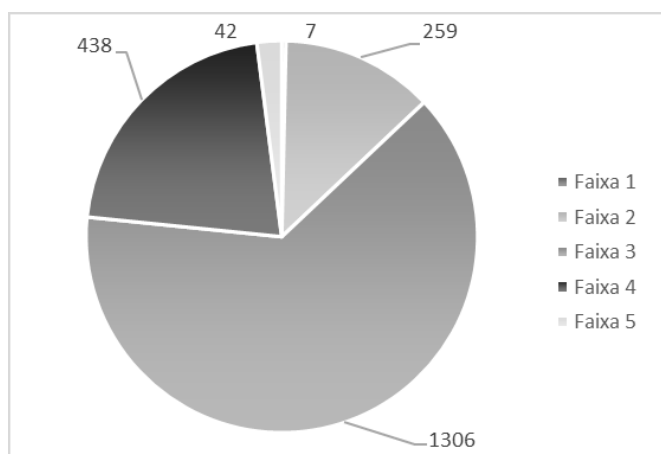
matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu correspondente.

O IGC é apresentado em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e são transformados em faixas de 1 a 5. Considera-se insatisfatório o conceito preliminar inferior a 3 (três). A portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, estabelece que as avaliações do ciclo avaliativo serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo INEP, em cumprimento à Lei nº 1 0.861, de 2004. Hoje, o IGC é tomado como referência de qualidade da Educação Superior no Brasil, uma vez que congrega os diversos insumos e instrumentos avaliativos propostos dentro do SINAES. Sobre esse ciclo, Griboski (2012, p. 188), postula que:

Tudo se inicia com a avaliação do estudante ENADE, que possibilita o cálculo dos insumos para compor o conceito preliminar de curso (CPC). Com a média dos CPCs, realiza-se o cálculo do indicador de qualidade da instituição (IGC) e, em seguida, realizam-se as avaliações in loco, que podem ou não confirmar os resultados alcançados na avaliação e dar uma visão plena do padrão de qualidade da oferta da Educação Superior. Trata-se de um ciclo avaliativo que permite ao avaliador e ao avaliado traçarem rumos, metas e inovação na busca da qualidade.

Nos dados divulgados pelo INEP (2018, s/p)<sup>29</sup>, sobre o último ciclo avaliativo, consolidado em 2018, o resultado registra que “Na edição 2018, 2.052 instituições têm indicadores divulgados, em valores que vão de 1 a 5. O IGC 2018 levou em conta, nos cálculos, o CPC de 23.228 cursos, além de 4.356 programas stricto sensu da CAPES 2018. Note que há o predomínio de instituições avaliadas na faixa 3 do IGC, um número bastante superior, às instituições tidas como excelência, concentradas na faixa 5.

Figura 4: Distribuição por faixa das IES avaliadas no ciclo 2018



Fonte: INEP (2018). Adaptada pelas autoras.

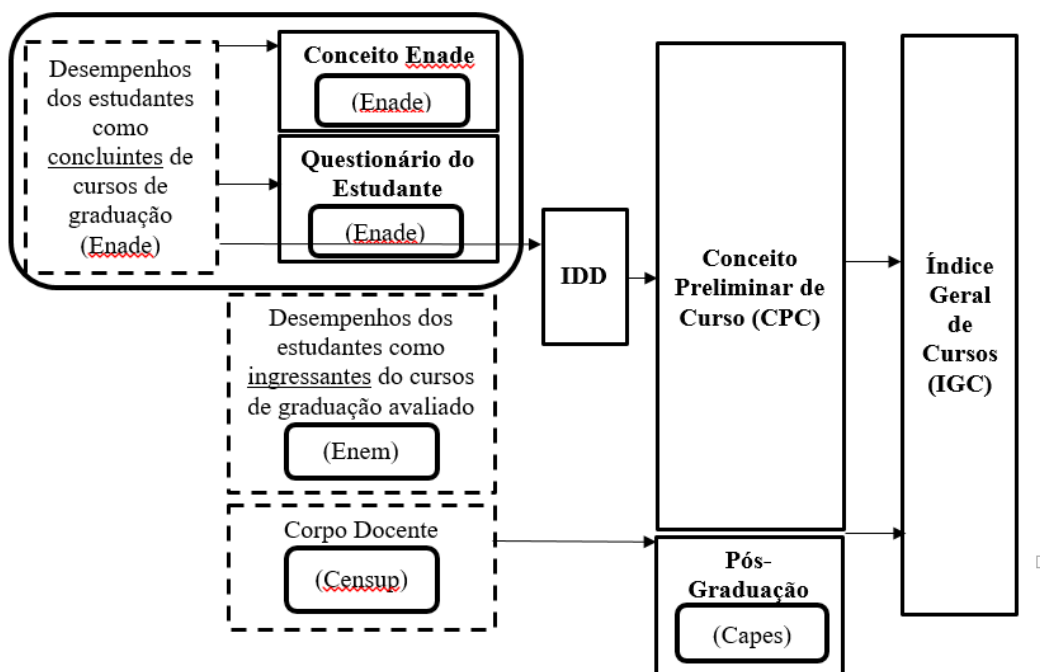
<sup>29</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: 26/fev/2020

Conforme apresentado, na faixa 3, estão 1.306 instituições (63,6%); na faixa 4, encontram-se 438 (21,3%); na faixa 5, 42 (2%); na faixa 2, são 259 instituições (12,6%) e 7 instituições (0,3%) estão na faixa 1.

Mais uma vez, apresenta-se sobre o contexto de apuração e apresentação do processo avaliativo, uma tendência quantitativista, onde as IES passam a ser comparadas por meio de *rankings* estabelecidos e amplamente divulgados. Muitas vezes as instituições são classificadas como melhores ou piores e muitas informações são distorcidas ou omitidas de maneira deliberada. Tudo isso em cima de dados parciais e fragmentados, principalmente, em relação ao ENADE, CPC e ao IGC, comprometendo a essência do processo avaliativo e os princípios do SINAES.

Atualmente o ciclo de avaliação do SINAES se mostra bastante complexo, e considerar somente os índices do CPC e do IGC, como elementos que circunscrevem a qualidade da Educação Superior no país, seria uma visão bastante reducionista do processo avaliativo em si. A figura abaixo apresenta a estrutura avaliativa do SINAES, e por meio de tal estrutura, percebemos as diversas estruturas, instrumentos e sujeitos partícipes do processo:

Figura 5: Processo avaliativo do SINAES: composição dos indicadores



Fonte: INEP (2020). Adaptado pelas autoras.

Conforme exposto, o programa delineado pelo SINAES apresenta um conjunto de insumos atrelados a diversas concepções e sujeitos; logo reduzir a análise dos insumos dentro de uma abordagem quantitativa, ranqueando as IES, indica um retrocesso em relação os processos avaliativos estabelecidos. A partir do momento em que os resultados do Enade preponderam na definição dos indicadores de qualidade de IES (IGC) e de cursos (CPC), ocorre a transgressão e o desvirtuamento da política inicial definida pelo SINAES. Corroborando com essa percepção Barreyro e Rothen (2011), Polidori (2009) e Trópia (2007) sinalizam que o Sinaes tem se distanciado das concepções de seu projeto inicial de ser um sistema constituído de três pilares igualmente importantes, com vistas a avaliar IES, cursos e estudantes.

Barreyro e Rothen (2006) fazem um resgate, e reforçam que o SINAES é o resultado da acumulação de processos anteriores, associados à metamorfose desses ciclos; para esses autores, os três pilares que constituem o atual sistema são derivados das experiências anteriores:

[...] a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão (BARREYRO, ROTHEN, 2006, p.971).

Tal concepção demonstra que a partir de conjecturas de processos de avaliação externas anteriores, a instrumentalização vigente do SINAES tem conduzido a educação superior brasileira por caminhos marcadamente regulatórios, influenciados por uma abordagem quantitativista, sob um viés de racionalidade mercadológica. Nesse sentido, condicionados a este modelo avaliativo, a educação superior brasileira tem delineado uma trajetória que privilegie os indicadores de qualidade, em detrimento dos conceitos de avaliação, isto é, uma postura contrária aos postulados referentes a uma formação global e plural, pautada em processos avaliativos formativos, rompendo com avaliações meramente classificatórias e/ou somativas, conforme já tratada em capítulos anteriores desta tese.

Consoante a tal perspectiva, Cardoso (2014) alerta sobre a dependência das IES em relação a esses indicadores, visto que, na atual dinâmica do SINAES, o órgão regulador se baliza nesses insumos para estabelecer ações de medidas mais específicas de avaliação, tais como visita e valoração *in loco*, referentes às condições institucionais para a prática educacional, por meio de uma comissão de avaliação nomeada pelo Ministério da Educação. A partir dos resultados de indicadores, como CPC, há ou não a designação de visita *in loco*, e esse

ranking de “qualidade” de indicadores, estabelecido pelo modelo que classifica as IESs por sua capacidade de alcançar os resultados e metas pré-estabelecidos por órgãos externos, tem levado tais instituições a optarem por meios mais tradicionais de aprendizagem, balizados fortemente na dimensão ensino, preocupadas em atender aos conteúdos que serão avaliados na avaliação externa.

Desta forma, diante do sincretismo na formação e constituição dos processos avaliativos do SINAES, é imprescindível que sejam observados os princípios de globalidade e valorização qualitativa dos procedimentos avaliativos inerentes à avaliação da qualidade da Educação Superior no Brasil na atualidade. Visto que os resultados dos estudantes no ENADE se apresentam como um grande percentual de insumos utilizados na composição do CPC, e este por sua vez influencia o IGC, decorre desse exame um movimento das IES na construção de modelos e estratégias com vistas a prepararem os estudantes para o ENADE, com o objetivo de elevar o desempenho dos discentes no exame. Por isso, é imperativo que se rompa a perspectiva de uma avaliação da educação reduzida a índices, sendo que na composição dessas ocorra a preponderância dos resultados do ENADE.

## **5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DELINEANDO A PESQUISA**

Nos capítulos anteriores, foram discutidas questões teóricas e epistemológicas acerca da construção do conhecimento e a constituição da aprendizagem, correlacionados à Andragogia e ao desenvolvimento de competências e habilidades, inerentes ao ato educativo concebido no ensino superior. Igualmente foram apresentadas e discutidas concepções e metodologias da Avaliação da Aprendizagem, descrevendo os paradigmas de avaliações, bem como os mesmos se apresentam na práxis educativa no contexto do ensino superior. Na sequência tratamos da Avaliação da Educação Superior Brasileira, realizando um resgate histórico acerca do crescimento do ensino superior no Brasil, que demandou a instituição de programas com vistas à avaliação da qualidade da educação superior no país, e por fim nos dedicamos a descrever e compreender as atuais diretrizes e instrumentos da avaliação da qualidade da educação do país, instituídas pelo SINAES.

Com o objetivo de associar os capítulos teóricos à pesquisa a ser desenvolvida, este capítulo tem a intenção de apresentar a trajetória a ser percorrida para a realização deste estudo. Para tanto nos dedicamos à explicação detalhada de toda ação desenvolvida no método do trabalho de pesquisa, começando pela descrição da abordagem de pesquisa, onde apresentamos os tipos de pesquisa quanto aos procedimentos, bem como delineamos as etapas da pesquisa, os insumos e as metodologias a serem utilizados na organização e na análise dos resultados. Reforça-se que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, do qual a pesquisadora é membro integrante.

### **5.1 Abordagem de pesquisa e tipos de pesquisa**

A metodologia proposta para este estudo é a abordagem metodológica de cunho qualitativo e quantitativo. Nesse sentido, estabeleceu-se uma relação numérica dos dados colhidos, por meio de análise estatística, e posteriormente realizou-se o cruzamento desses dados frente às concepções teóricas realizadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental, registradas nos três capítulos iniciais desta pesquisa. Acerca da abordagem quantitativa e da qualitativa é importante salientar que:

Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem. O primeiro deles fundado na

tentativa da análise objetiva, no rigor do tratamento estatístico, o segundo, compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais (GAMBOA, 2003, p. 395).

Nesse contexto, as abordagens qualitativas e quantitativas se mostram coerentes e viáveis neste estudo, visto que, nas palavras de Gatti (2004, p. 4), ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, uma vez que os métodos:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado

Nessa perspectiva, Minayo (2001, p. 22) complementa que:

a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Dessa forma, através da pesquisa quantitativa pretende-se traduzir em números e informações coletadas na pesquisa, para serem classificadas e analisadas. Uma vez constituída a pesquisa quantitativa, por meio da pesquisa qualitativa os dados obtidos foram analisados indutivamente, com a premissa de promover a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados e informações levantadas em relação às concepções teóricas registradas.

Quanto à classificação da pesquisa, ela está relacionada aos fins, isto é objetivos - pesquisa exploratória, pesquisa descritiva, e pesquisa explicativa; e aos meios, ou seja, procedimentos e técnicas - pesquisas de campo, pesquisa de laboratório, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa *ex-post-facto*, estudo de caso, participante e pesquisa-ação (Vergara, 2004). Seguindo tais pressupostos, quanto aos fins, a presente pesquisa faz uso das técnicas apresentadas pela pesquisa descritiva, e pesquisa explicativa e, quanto aos procedimentos, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental.

A pesquisa assume caráter descritivo, considerando que a pesquisa descritiva apenas captura e mostra o cenário de uma situação, expressa em números e que a natureza da relação entre variáveis é feita na pesquisa explicativa, e torna-se explicativa na medida em que há como objetivo a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. (MATTAR, 2001, CASTRO, 1976). Quanto aos procedimentos, a pesquisa documental, segundo Gil (1999), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que



não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.

## 5.2 Delineamento da pesquisa

Uma vez definidas a abordagem de pesquisa, associadas aos tipos de pesquisas, quanto aos métodos e procedimentos técnicos, seguiremos para a etapa de delineamento da pesquisa, no qual registramos a estrutura do estudo, registrando as etapas da pesquisa e insumos utilizados. Visando responder ao problema de pesquisa proposto, pretende-se compreender se as intuições, objetos de estudos desta pesquisa, apresentam uma evolução do Conceito ENADE, a partir do estabelecimento de políticas de gestão educacional no âmbito institucional.

### 5.2.1 Sujeitos da Pesquisa

São os Centros Universitários que possuem sistema de Gestão da Aprendizagem estabelecidos, e que possuam dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação. Os sujeitos das pesquisas foram selecionados devido a dois fatores principais, o primeiro, o crescimento acelerado das IES privadas no país, a partir da década de 1980, sendo que em 2018 “rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação do país” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018, p. 12)<sup>30</sup>. E o segundo a dependência dos Centros Universitários, em relação aos resultados dos SINAES, uma vez que o credenciamento e credenciamento dessas IES estão condicionados aos resultados do SINAES.

Tal situação é evidenciada a partir do Artigo 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010 - Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários, a saber:

Art. 6º A solicitação de credenciamento de Centro Universitário deverá ser protocolada pela Instituição no curso de cada ciclo avaliativo do SINAES. § 1º A instrução do processo de credenciamento deverá observar, no que couber, as mesmas disposições referentes ao pedido de credenciamento, previstas por esta Resolução. § 2º Para o credenciamento, será exigido que os Centros Universitários obtenham conceito igual ou superior a 3 (três), na avaliação institucional externa, no ciclo avaliativo do SINAES imediatamente anterior.

---

<sup>30</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 02/mar/2020.

Nesse sentido, dentro do critério de inclusão estão os Centros Universitários que possuem sistema de gestão da aprendizagem estabelecido, e que aceitem participar da pesquisa disponibilizando os documentos que registram esse sistema de gestão, tais como os relatórios da CPA, dentre outros, e que possuam dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação. Como critério de exclusão, incluem-se as IES que não estão dentro da categoria de Centros Universitários privados, instituições que não possuem dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação, ou IES que não aceitem participar da pesquisa disponibilizando os documentos necessários.

### 5.2.2 Coleta de Dados e Tratamento dos Dados

Estabelecidos os sujeitos, partimos para a etapa de coleta de dados. A etapa de coleta de dados foi fundamentada a partir dos dados disponibilizados pelas IES convidadas a participarem da pesquisa. As IES foram convidadas a participarem por meio de um carta-convite enviada para cada instituição, contendo os esclarecimentos acerca da prática de pesquisa e registrando a confidencialidade e tratamento ético no uso dos dados da IES, juntamente com o Termo de Anuência Institucional selando a participação da IES na pesquisa (Apêndice A).

Após a disponibilização dos documentos e registros da IES em relação aos seus sistemas de gestão da aprendizagem, dedicamo-nos a descrever os sistemas de gestão da aprendizagem, bem como seus processos, metodologias e instrumentos, por meio de pesquisa descritiva, associada à pesquisa explicativa. Por meio da pesquisa documental e bibliográfica, dedicamo-nos a registrar as concepções e correlações do modelo de Gestão da aprendizagem das IES, frente à literatura disponível e às diretrizes do SINAES.

A próxima etapa teve como balizadora a base de dados do INEP, por meio dos relatórios e microdados disponibilizados pelo INEP, em relação aos insumos para cálculo do Conceito ENADE, bem como o próprio Conceito ENADE das IES objetos de estudo da pesquisa. Assim, nessa etapa, o estudo teve como intuito verificar se houve uma evolução do Conceito ENADE das IES estudadas, após a implementação de um programa de gestão da aprendizagem pelas mesmas, por meio de estatística descritiva simples, que conforme Reis (1998, p. 22), tem como objetivo “uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas”.

Dessa forma, foi verificado se as médias são diferentes antes e após a implementação dos modelos de gestão da aprendizagem institucional, tanto nas avaliações internas, quanto nas avaliações externas. Em relação às avaliações internas a análise foi subsidiada pelos dados cedidos pelas IES, diretamente da plataforma de gestão de avaliação, que baliza os sistemas de avaliações das IES, sendo estes tratados no programa Excel e gerados gráficos para melhor visualização dos resultados.

Em relação aos dados e indicadores relativos ao desempenho das instituições pesquisadas nas avaliações externas, a fonte foi o banco de dados do INEP, com ênfase nos relatórios de Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Posteriormente os dados foram tratados no programa Excel, e foram gerados quadros comparativos das Notas Contínuas do ENADE das IES objetos deste estudo.

Por fim, as informações e evidências colhidas no estudo empírico foram analisadas com o intuito de imprimir uma relação dialética entre os dados empíricos e a discussão teórica apresentada nos três primeiros capítulos desta tese. Nesse sentido, a referida análise será apresentada e discutida na seção Resultados e discussões, próximo elemento deste estudo.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Subsidiados pelas construções e conjecturas apresentadas pelos postulados teóricos delineados nos capítulos anteriores, correlacionados à pesquisa de campo, neste capítulo nos dedicaremos a responder como o processo avaliativo instituído pelas instituições de ensino superior (IES) permite o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem; E quais os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados do SINAES. Para tanto, este capítulo se estrutura em quatro diferentes momentos:

**Parte I:** Onde são apresentadas as IES objetos de estudo, conforme delineado nos critérios de inclusão e exclusão propostos na trajetória metodológica;

**Parte II:** que se dedica a registrar os modelos pedagógicos, bem como os sistemas de gestão da aprendizagem das IES participantes; e

**Parte III:** onde registramos os resultados das avaliações internas das IES e o impacto de seus resultados no SINAES.

➤ Parte I

### 6.1 Caracterização das Instituições de Ensino Superior participantes

Nesta primeira etapa, registraremos e descreveremos as IES que se enquadraram como sujeitos da pesquisa, isto é, os Centros Universitários que possuem sistema de gestão da aprendizagem estabelecidos, e que possuam dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação. Inicialmente foi realizado levantamento dos Centros Universitários ativos, via Plataforma e-MEC > Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC > Consulta Avançada, com os seguintes requisitos de busca, Buscar por: Instituição de Ensino Superior; Categoria Administrativa: Privada sem fins lucrativos + Privada com fins lucrativos; Organização Acadêmica: Centro Universitário; Situação: Ativa, conforme imagem a seguir:

Figura 6: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC - Consulta Avançada

Fonte: <https://emec.mec.gov.br/>, 2021.

A busca direcionou um total de 321 Centros Universitários, conforme tabela disposta no Anexo II - Relatório da Consulta Avançada: Resultado da Consulta por: Instituição de Ensino Superior. Uma vez identificadas as IES, foi realizado envio de carta convite para cada instituição, contendo os esclarecimentos acerca da prática de pesquisa e registrando a confidencialidade e tratamento ético no uso dos dados da IES, juntamente com o Termo de Anuência Institucional, selando a participação da IES na pesquisa (Apêndice A). Nessa fase, obteve-se o retorno de 20 instituições dispostas a participarem do estudo, no entanto, após maiores esclarecimentos acerca da pesquisa e/ou análise do critério de inclusão e exclusão, permaneceram elegíveis, três instituições: o Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), o Centro Universitário de Lavras (Unilavras), e o Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

O UnICEUB, com nome da IES - Sigla, no e-MEC: (402) Centro Universitário De Brasília - UNICEUB, tem sua sede no município de Brasília, Distrito Federal, enquadra-se na categoria administrativa privada sem fins lucrativos, e apresenta como tipo de credenciamento EAD/Presencial, tendo sido credenciada em 26 de abril de 1968, oferecendo mais de 20 cursos

de de graduação nas áreas de ciências jurídicas, sociais, exatas, da saúde, da educação e tecnologia, além de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O Unilavras, com nome da IES - Sigla, no e-MEC: (3372) Centro Universitário de Lavras - UNILAVRAS, com sede em Lavras, Minas Gerais, categoria administrativa privada sem fins lucrativos, possui credenciamento para as modalidades EAD e Presencial, credenciada via decreto em 03 de janeiro de 1966. Atualmente oferta cursos de graduação nas áreas de Educação, Saúde, Ciências Humanas Aplicadas e Exatas, e cursos de cursos de pós-graduação *lato*.

E o Unipam, com nome da IES - Sigla, no e-MEC: (3371) Centro Universitário de Patos De Minas - UNIPAM, com sede em Patos de Minas, Minas Gerais, enquadrada como instituição privada sem fins lucrativos, possui credenciamento para a oferta de ensino EAD/Presencial, foi criada pela Lei Estadual n. 4.776, de 27 de maio de 1968, e instituída pelo Decreto Estadual n. 11.348, de 30 de setembro de 1968. Atualmente O UNIPAM oferece, em 2018, 32 cursos presenciais e 8 cursos na modalidade EaD de graduação e divulga, em média, 18 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Dessa forma, as três instituições são elegíveis, uma vez que possuem organização acadêmica do tipo centro universitário. Em comum se enquadram na categoria administrativa privada e sem fins lucrativos, de natureza jurídica de fundação privada, possuindo mantenedoras. Ainda atendendo os critérios de inclusão, apresentam em seu modelo pedagógico uma política interna de gestão da aprendizagem, associada ao sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem das mesmas, e que concordaram em compartilhar e tornar públicos os dados necessários para execução da pesquisa, via Termo De Anuência Institucional – TAI, as quais apresentaremos doravante.

## ➤ Parte II

### **6.2 A organização das avaliações internas das IES: sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e o modelo pedagógico.**

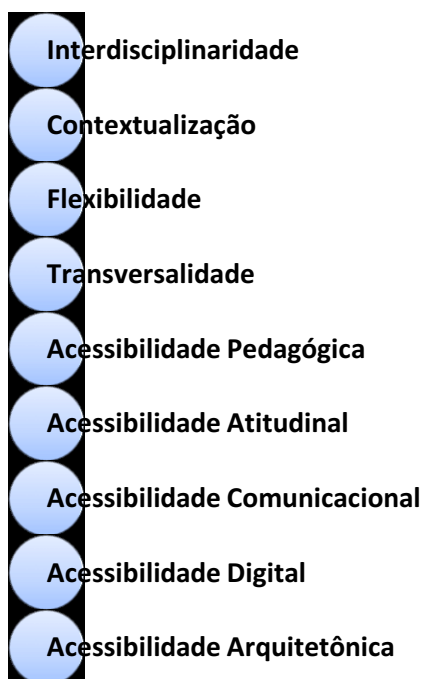
Esta etapa se dedica a registrar os sistemas internos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como os sistemas de gestão da aprendizagem delineadas nos modelos pedagógicos das IES participantes. Nesse sentido, a partir da pesquisa de campo e da pesquisa documental realizada nas instituições, sobretudo nos Projetos Político-Pedagógico, foi possível identificar e descrever a organização dos sistemas internos de avaliação, e compreender como o mesmo é estabelecido frente às demandas político-pedagógicas, e em relação às políticas de avaliação externas determinadas pelo SINAES.

### 6.2.1 Modelo Pedagógico e sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do Centro Universitário de Brasília

Os dois pilares fundamentais para as políticas de ensino da UniCEUB são promover a produção dos saberes gerados nas práxis reflexivas e desenvolver, criticamente, os saberes e as competências básicas para a sociedade do conhecimento. Neste sentido, ensino e aprendizagem são duas faces de uma política de ensino e formação, centradas na contextualização, flexibilidade, acessibilidade metodológica e interdisciplinaridade.

Para o UniCEUB os princípios epistemológicos que sustentam as atividades do ensino estão vinculados à articulação da estrutura curricular do curso e também na forma de organização dos conteúdos curriculares, com vistas à aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, os princípios que proporcionam a compreensão das possibilidades existentes na construção do conhecimento e articulados com os princípios da IES são:

Figura 7: Princípios epistemológicos que sustentam as atividades do ensino-aprendizagem a UniCEUB



Fonte: UniCEUB, 2020.

A interdisciplinaridade que é utilizada como mecanismo de ampliação do diálogo entre os conhecimentos científicos e didático-pedagógicos. A contextualização é definida como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Já a flexibilidade é um princípio estruturador da organização curricular, previsto nas diferentes Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de graduação. A transversalidade que atua a partir de conteúdos pertinentes à diversidade étnico-racial, de questões da educação em direitos humanos e da educação ambiental, do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma transversal acessibilidade pedagógica refere-se à ausência de barreiras nas metodologias e nas técnicas de estudo.

Está ligada à forma como os docentes concebem o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação. A acessibilidade atitudinal significa a percepção do outro sem preconceitos, estereótipos e discriminações. A acessibilidade comunicacional é a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (revista, livros, apostilas, incluindo textos em braile, grafia ampliada). A acessibilidade digital compreende equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. E, por fim, a acessibilidade arquitetônica é a condição para a segurança e a autonomia total ou assistida dos espaços, dos mobiliários e dos equipamentos educativos.

A concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado pelo UniCEUB é o da avaliação formativa e contínua, ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, caminham juntas, tendo em vista que a avaliação é parte intrínseca de um mesmo processo. A busca por uma avaliação mais contextualizada, menos conteudista, tem sido motivo de um trabalho incessante na formação dos docentes que precisam refletir e compreender que a avaliação não é considerada um momento estanque do processo de aprendizagem, mas parte dele. Nesse sentido, a IES promove Trilhas de Formação, no Programa de Formação Continuada dos Docentes, nas quais a instituição tem buscado ministrar uma formação teórico-metodológica de construção de questões avaliativas, considerando a proposta de organização do sistema de avaliação e criação de uma estrutura e grau de complexidade em, pelo menos, uma avaliação do semestre.

Para o aperfeiçoamento do processo avaliativo, deverão ser considerados: o tipo de aprendizagem evidenciada pelo aluno; as decisões de ensino pautadas em resultados da aprendizagem; a abrangência da avaliação em termos de conteúdos e habilidades prioritários; as dificuldades encontradas no processo de ensino; a reorientação do ensino mediante os resultados do rendimento do aluno; a observação, o registro e a comparação de experiências didáticas para orientar processos inovadores, bem como a avaliação ser um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, prevalecendo na análise os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser elaborados conforme os objetivos a serem avaliados, constantes nos planos de ensino. A avaliação do rendimento



escolar dos estudantes, nos cursos presenciais, abrange os aspectos de assiduidade e aproveitamento que é aferido em cada disciplina ou módulo, eliminatórios por si mesmos, conforme Art. nº 67, § 1º e 2º. Ainda, no Art. nº 70, § 3º define que “a menção final não representa a média das menções parciais, devendo, antes, significar o julgamento final e global do aproveitamento nos estudos.

Além das avaliações que ocorrem nas disciplinas, no UniCEUB, a Avaliação Multidisciplinar Cumulativa-AMC é institucional, implantada desde 2008 e tem como objetivos: avaliar o conhecimento, as competências e as habilidades adquiridas pelo discente, nas disciplinas ao longo do curso; possibilitar aos gestores referência de avaliação dos cursos oferecidos e possibilitar ao discente referência para autoavaliação, resultando em proposição de medidas que levem à melhoria do projeto pedagógico do curso, das condições didático-pedagógicas. Dessa forma, o estudante é avaliado pelo professor e também pela instituição, na busca de melhorias para o seu aprendizado e consequentemente na qualidade do ensino oferecido.

#### 6.2.2 Modelo Pedagógico e sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do Centro Universitário de Lavras

A organização didático-pedagógica do Unilavras, regulamentada e, se necessário, atualizada no seu estatuto e regimento, vislumbra a flexibilidade necessária à adequação dos processos de ensino-aprendizagem à contemporaneidade e às tecnologias de informação e comunicação. Neste contexto, a instituição preza pela qualidade no ensino buscando inovações curriculares, pedagógicas e tecnológicas para cumprir sua missão e formar profissionais com perfil humanista e suficiente embasamento técnico-científico para o exercício profissional com excelência.

Evidencia-se a preocupação do Unilavras com a diversidade e dinamicidade dos conteúdos curriculares com as relações étnico-raciais e com a preservação ambiental, promovendo um sólido entendimento das dimensões socioculturais, socioambientais e contemporâneas. Nessa direção, em todos os cursos de graduação oferecidos pelo Unilavras, as temáticas étnico-racial e ambiental são trabalhadas de forma transversal de maneira a permitir que toda a comunidade discente receba e comungue dos princípios institucionais nesse aspecto.

A proposta pedagógica do Unilavras tem sido norteadada pela busca incessante do ensino de qualidade, intimamente vinculado com ações extensionistas e atividades de iniciação científica, visando contribuir para a transformação da sociedade através da educação. Assim, o Unilavras tem adotado práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas como estratégia

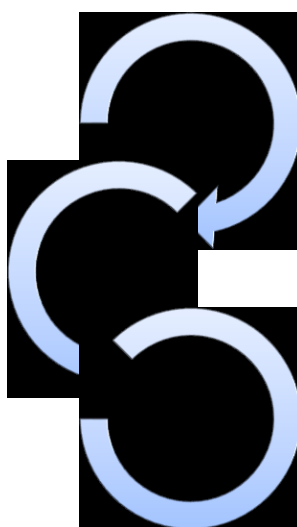
de ensino que utilizam a concepção de que a busca do saber deve aproximar o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Neste sentido, opta-se por metodologias ativas, por se apresentarem como possibilidades para práticas docentes mais efetivas, para níveis de aprendizagem mais significativos. Tal postura metodológica permite ao aluno a passagem da postura de receptor passivo para agente efetivo de sua aprendizagem e maior abrangência e complexidade no trato dos conteúdos, inclusive na possibilidade de focar-se nas três faces fundamentais de um mesmo conteúdo, sendo elas: faces conceitual, procedimental e atitudinal. Importante frisar que, quando contemplamos os conteúdos em suas três facetas, amplia-se o espaço de construção de competências que não seriam possíveis mantendo-se na visão conservadora de uma educação apenas conceitual.

Assim, o professor atuará como mediador em situações de aprendizagem que permitam ao aluno se afastar dos modelos tradicionais de justaposição e repetição, caminhando para uma educação para a compreensão. Dessa forma, busca-se a formação do profissional em sua totalidade (habilidades humanas, profissionais, sociais, políticas, entre outras), superando a tônica de formar teóricos distantes da realidade profissional que os aguarda.

No processo avaliativo, busca-se perceber o desempenho do aluno, do professor e a adequação do plano de ensino aos objetivos propostos no projeto pedagógico do curso. Desta forma, a avaliação tem caráter formativo, somativo e diagnóstico, capaz de comprovar os conhecimentos assimilados pelos alunos e subsidiar novas propostas pedagógicas.

Figura 8: Processo avaliativo Unilavras: modalidades de avaliação



Fonte: UNILAVRAS, 2020.

Com este propósito, o corpo docente deve observar, registrar, pesquisar, utilizar

metodologias adequadas e envolver todos os alunos nas atividades acadêmicas, como, também, analisar e discutir a participação do corpo discente no processo avaliativo. Assim, torna-se possível despertar o interesse, compromisso e responsabilidade do aluno e do professor com o processo avaliativo que permite o replanejamento das ações e norteia a melhoria da qualidade.

Cabe ao Núcleo Docente Estruturante e ao Colegiado do Curso analisar, discutir e propor novos instrumentos avaliativos e encontrar os que, interligados, auxiliem e satisfaçam o sistema de avaliação do processo de ensino aprendizagem. Entre os diversos e possíveis instrumentos e técnicas de avaliação disponíveis para os docentes e que devem ser expressos previamente nos planos de ensino das disciplinas, é possível citar: avaliação escrita (objetiva, dissertativa ou ambas), avaliação oral, apresentação de seminários, trabalhos em grupo, estudo de caso, atividades práticas em laboratório e campo de atuação do discente, debate, relatório Individual, autoavaliação, observação em sala de aula, portfólio, entre outros. Quando couber, podem ser realizados na forma presencial ou online.

### 6.2.3 Modelo Pedagógico e sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do Centro Universitário de Patos de Minas

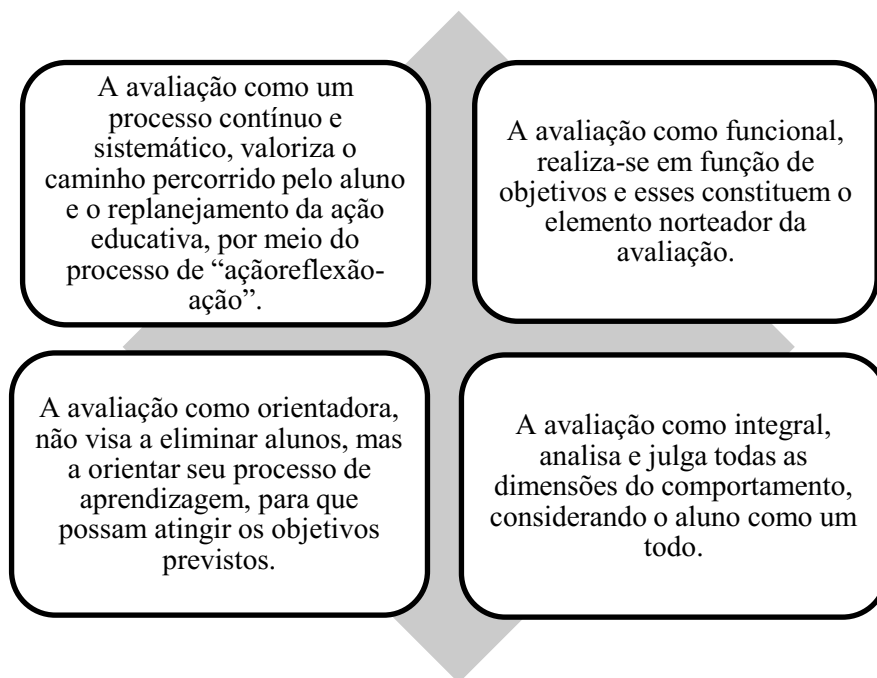
Conforme registrado nos documentos institucionais, o Modelo Pedagógico da instituição está estruturado em três pilares: aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa e aprendizagem autônoma.

No UNIPAM, aprecia-se e recomenda-se a utilização de práticas metodológicas diversificadas, respeitando-se a autonomia do docente na definição da melhor abordagem didático-pedagógica a ser dada a cada componente curricular, entendida como aquela que mais se adapta às turmas e à natureza do conteúdo a ser trabalhado. Assim, quando os professores elaboram seus planejamentos de ensino, especificam as metodologias que utilizarão em suas disciplinas, indicando os procedimentos e estratégias mais adequados e apropriados às diversas situações de aprendizagem (UNIPAM, 2020).

Nessa perspectiva, o currículo de cada curso está organizado de forma a fomentar a formação do perfil profissional almejado para o egresso. Para tanto, o currículo estabelece conteúdos e experiências de aprendizagem, metodologias de ensino, processos de avaliação e recursos que concorrem para a formação de competências e habilidades necessárias para a área de atuação

Quanto ao sistema interno de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, os documentos da IES apresentam a avaliação pautada nas seguintes características:

Figura 8: Pilares do Sistema Avaliativo Unipam



Fonte: UNIPAM (2020). Adaptado pelas autoras.

Quanto à avaliação nas disciplinas, em conformidade com o previsto no Estatuto da instituição (Artigos 117 a 119 e 123), a verificação do rendimento escolar do aluno é feita de forma contínua e cumulativa, com apuração no final de cada período letivo, abrangendo os elementos de eficiência nos estudos e a assiduidade, cada um deles eliminatório por si mesmo.

Nos cursos presenciais, é exigida a frequência do aluno, pelo menos, setenta e cinco por cento (75%) das aulas e atividades programadas na disciplina. O controle da frequência e a verificação de aprendizagem dos alunos são da competência direta do professor, que deve registrar seus resultados, dentro dos prazos estipulados pela Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em cada disciplina são distribuídos cem (100) pontos do seguinte modo:

- (40) pontos distribuídos pelo docente da disciplina, por meio da realização de provas e de outras atividades de avaliação, cujo número e a natureza são indicados em seu plano de ensino;

- (20) pontos distribuídos pelo professor orientador do Projeto Integrador<sup>31</sup>, naqueles períodos em que este ocorrer ou pelo docente da disciplina quando isso não acontecer;
- (20) pontos atribuídos à Avaliação Colegiada (AC), elaborada pelo professor da disciplina, em parceria com o Núcleo Docente Estruturante – NDE, considerando-se a ementa trabalhada durante o semestre;
- (20) pontos atribuídos à Avaliação Integradora (AVIN), considerando-se as ementas de todas as disciplinas trabalhadas durante o semestre.

Com o intuito de promover um processo de gestão acadêmico sistêmico, e potencializar os processos de avaliação da aprendizagem internos, e consequentemente externos, o sistema avaliativo apresentado, foi implantado na IES, em 2011, visando a registrar um Modelo de Gestão Educacional, que busque mensurar e desenvolver uma prática contínua de gestão da aprendizagem, na IES.

Além das diversas estratégias avaliativas aplicadas pelos docentes, tais como seminários, debates, trabalhos de campo e provas, os estudantes também são avaliados pela instituição, por meio da AVIN. Dessa forma, 80% da nota é atribuída pelo docente, no decorrer da disciplina, e 20% fica a cargo da IES. Ao final do ciclo de avaliação da aprendizagem, é gerado um gráfico de dispersão, que compara o desempenho dos alunos nos pontos distribuídos pelo docente, com o desempenho obtido na AVIN, permitindo a análise do desempenho dos discentes em cada uma dessas avaliações.

Dessa forma, por meio da implementação do Processo de Gestão Acadêmica: Modelo de Gestão Educacional Integrado, a partir de 2011, foi possível aferir uma melhoria nos processos de gestão do ciclo da aprendizagem, uma vez que tal modelo instrumentalizou a Reitoria e os Coordenadores de curso, permitindo a criação de planos de ação em todos os níveis de gestão. (UNIPAM, 2020).

#### 6.2.4 Avaliação Integradora e a Gestão da Avaliação Interna

Em comum, as três IES adotam a mesma estratégia didático-metodológica em relação a avaliação interna, e desenvolvem a Avaliação Integradora (AVIN)<sup>32</sup>, subsidiadas por

---

<sup>31</sup>No UNIPAM, o Projeto Integrador é componente curricular presente em todos os cursos de graduação presenciais, à exceção do curso de Medicina e de Odontologia que, por trabalharem com aprendizagem baseada em problemas (PBL e TBL), promovem, nos módulos tutoriais, os objetivos integrativos desse tipo de projeto. Desse modo, entende-se como Projeto integrador o componente curricular pautado por um espaço de interdisciplinaridade na formação do educando. (UNIPAM, 2020).

<sup>32</sup> O UniCEUB nomeia essa avaliação como a Avaliação Multidisciplinar Cumulativa-AMC, e o Unilavras como Prova Globalizadora. Como nas três IES essa avaliação possuem a mesma dinâmica e

uma plataforma de gestão da avaliação interna. A AVIN ocorre no fim de cada semestre letivo, por meio de aplicação de uma avaliação composta de 30 questões, do banco de questões aprovadas e categorizadas por teste psicométrico, nos moldes do ENADE, contemplando os planos de ensino de todas as disciplinas trabalhadas no período e tendo como peso 20% da nota de cada uma das disciplinas do semestre (UNICEUB; UNILAVRAS; UNIPAM, 2020).

A AVIN estabelece uma dinâmica de construção de questões e provas bastante distinta dos paradigmas tradicionais, uma vez que os instrumentos avaliativos são elaborados por professores externos, com base nos Planos de Ensino elaborados pelos docentes titulares da disciplina. Uma vez de posse dos Planos de ensino, são elaboradas questões de acordo com o padrão estabelecido pelo ENADE: questões compostas por três macroestruturas - o texto-base: verbal ou não-verbal, contendo a situação-problema ou situação-estímulo; o enunciado: o qual fornece o comando para a resolução da questão, portanto, é a instrução da tarefa a ser executada; e as alternativas: que consistem em possibilidades de resposta para a situação-problema apresentada, sendo uma o gabarito, e as demais distratores. (SINAES, 2019).

As questões são apresentadas no formato de quatro tipos diferentes - complementação simples: onde o texto apresenta uma informação incompleta, e o texto das alternativas deve completar o enunciado; complementação múltipla: onde são apresentadas afirmações de acordo com o texto-base da questão, e o discente deverá identificar, dentre as alternativas, quais os itens são verdadeiros; interpretação: onde o enunciado é composto por uma situação estímulo que exige a efetiva interpretação, e a partir dela o discente deve optar pela alternativa correta; e asserção-razão: que demanda do estudante a análise de relações, uma vez que são propostas duas asserções e o aluno deverá analisá-las individualmente e, depois, comparativamente, analisando a veracidade de cada asserção e, em seguida, a relação de causalidade entre elas (SINAES, 2019).

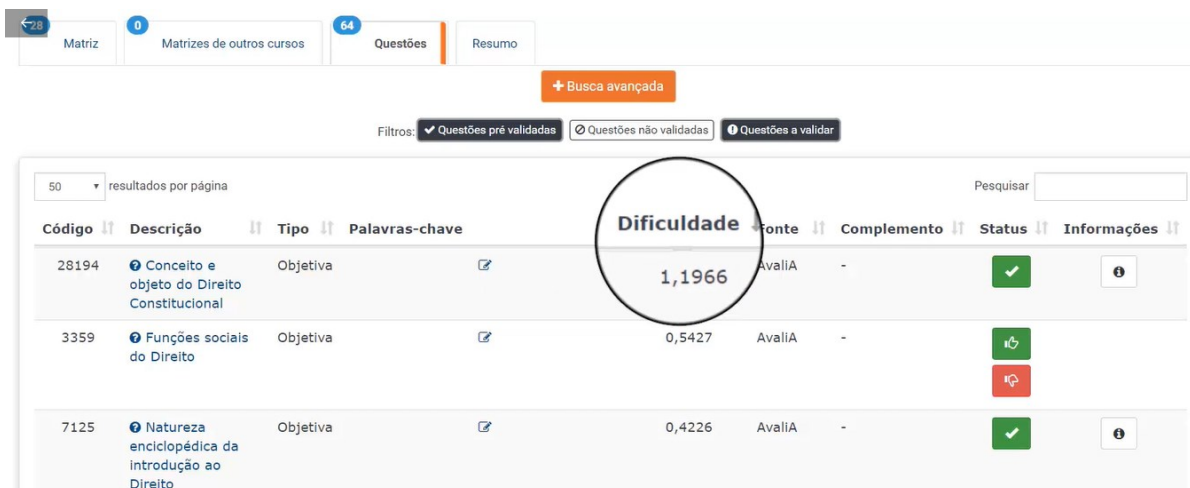
Nesse sentido, as questões elaboradas são revisadas e validadas, e passam a compor um banco de questões, dentro da plataforma de gestão da avaliação interna. Uma vez no banco de questões, as mesmas estão disponíveis para integrar a prova da disciplina, que é gerada automaticamente, de acordo de requisitos estabelecidos pela IES. Gerada a prova, a mesma passa pela validação do coordenador de curso, para posterior aplicação para os discentes. Tais questões são categorizadas por meio de testes psicométricos que visam a classificá-las de acordo com o grau de dificuldade aferido a partir do padrão de respostas dos discentes nos

---

utiliza as mesmas ferramentas, optamos por tratar neste estudo, tal avaliação como Avaliação Integradora (AVIN), para melhor referencia no texto.

ciclos de aplicações anteriores; dessa forma a IES podem escolher questões validadas de acordo com o sistema estatístico TRI (Teoria de Resposta ao Item<sup>33</sup>), delineando a composição da avaliação, isto é, avaliação compostas de X% de questões fáceis, X% de questões médias e X% de questões difíceis. A figura a seguir demonstra como as questões são organizadas no banco de questões:

Figura 9: Banco de questões com análise TRI



50 resultados por página

Filtros: ☒ Questões pré validadas ☐ Questões não validadas ☐ Questões a validar

Código	Descrição	Tipo	Palavras-chave	Dificuldade	Fonte	Complemento	Status	Informações
28194	Conceito e objeto do Direito Constitucional	Objetiva		1,1966	Avalia	-	✓	
3359	Funções sociais do Direito	Objetiva		0,5427	Avalia	-	✗	
7125	Natureza enciclopédica da introdução ao Direito	Objetiva		0,4226	Avalia	-	✓	

Fonte: UNICEUB; UNILAVRAS; UNIPAM, 2020.

Além da instrumentalização para a elaboração, gestão e aplicação de questões via instrumento avaliativo, a plataforma apresenta duas ferramentas que subsidiam uma gestão sistêmica e integrada, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem internos - a ferramenta Gráfico de dispersão, e a ferramenta Aquarela de Desempenho. A primeira tem como intuito fornecer dados acerca dos processos avaliativos realizados pelos docentes ao longo do semestre letivo, associadas ao desempenho dos discentes na AVIN, portanto se apresenta como um instrumento gerencial para os Gestores da IES, Coordenadores de Cursos, e Docentes. Já a Aquarela de Desempenho demonstra potencial como uma ferramenta de gestão da aprendizagem, para Coordenadores de Cursos, Docentes e Discentes.

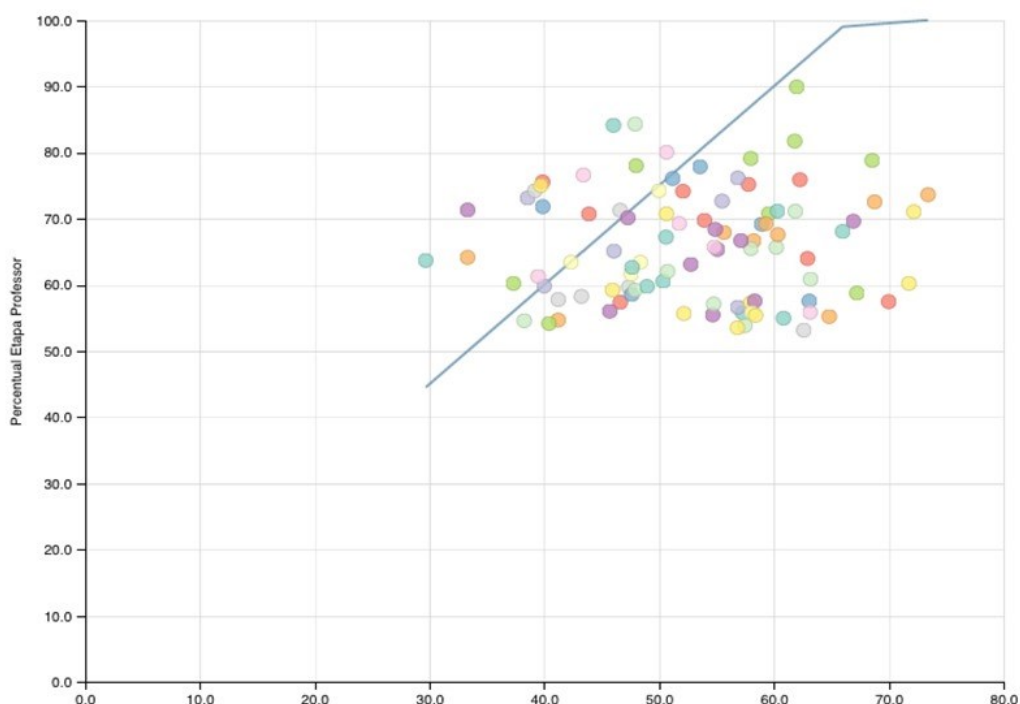
Ao final do ciclo da AVIN, é gerado um Gráfico de Dispersão para cada Curso. Esse gráfico compara o desempenho dos estudantes, aferido nas avaliações propostas pelos docentes ao longo do semestre (80% da composição de nota do estudante), com o desempenho obtido na AVIN (20% da composição de nota do estudante). Nesse sentido, em caso de discrepância, entre a média obtida nas avaliações propostas pelo docente e a média aferida na

<sup>33</sup> TRI é um modelo matemático no qual cada questão é considerada um item, e que para o cálculo da nota é considerado “a consistência da resposta segundo o grau de dificuldade de cada questão”, assim modela a probabilidade de um participante responder corretamente a um item (questão), como função dos parâmetros do item e da proficiência desse participante. (INEP, 2012).

AVIN, é importante que se reflita sobre esse indicador, pois se os discentes possuem média altas nos processos avaliativos propostos pelos docentes, e médias baixas na AVIN, pode-se inferir que a proposta formativa e avaliativa delineada pelo docente não resultou em uma aprendizagem efetiva, uma vez que os discentes deveriam ter desempenho semelhante na AVIN.

Os gráficos a seguir demonstram a comparação do desempenho nos processos avaliativos docente x AVIN:

Gráfico 1: Gráfico de Dispersão Médias Docente x AVIN alinhadas



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

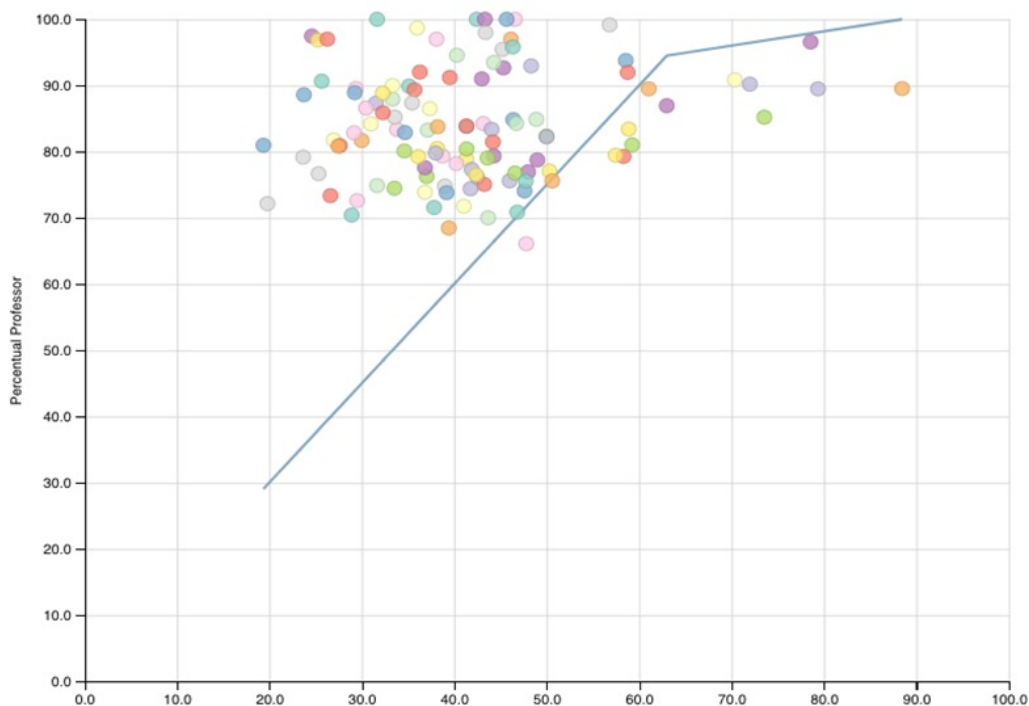
Conforme gráfico apresentado, a ferramenta Gráfico de Dispersão apresenta no eixo vertical o percentual de nota aferida nas avaliações do professor, e no eixo horizontal, as medias aferidas na AVIN. O traço azul, representa o limite de 50% de diferença entre as médias. Ao analisar o Gráfico 1, pode-se inferir que o curso apresenta um cenário positivo em relação ao comparativo das médias aferidas entre docentes e a AVIN, visto que a maior parte das disciplinas (cada ponto representa uma disciplina) estão com as médias aproximadas.

Em contraste com o gráfico anterior, no Gráfico 2, a maior parte das disciplinas do curso se concentram acima da margem de discrepância de 50% de diferença entre as médias aferidas nas avaliações dos docentes, e da AVIN, isto é, os discentes obtiveram uma média muito maior nas avaliações elaborados e aplicadas pelos professores, comparada a nota aferida



na avaliação integradora. Uma discrepância alta entre as médias aferidas em cada perfil de avaliação, pode revelar uma inconsistência nas escolhas avaliativas, ou até mesmo fragilidade no processo de ensino-aprendizagem, ao não se mostrar efetivo e formativo.

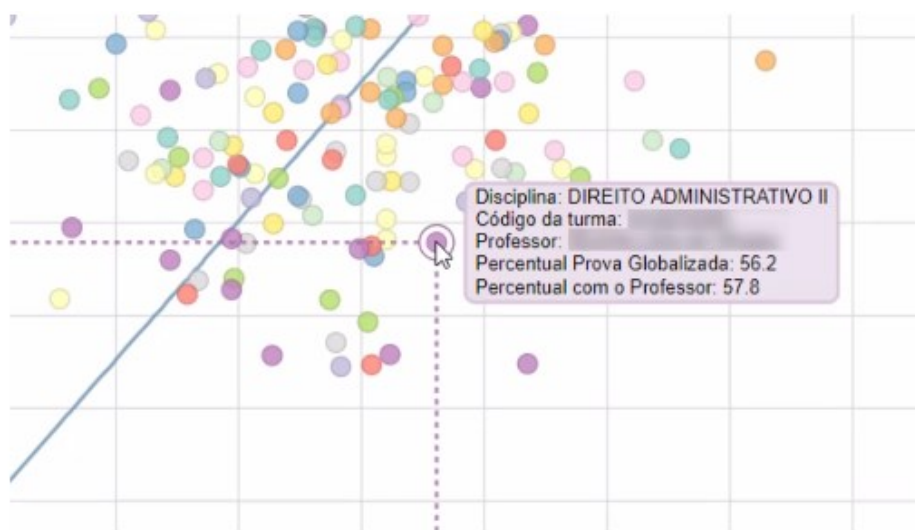
Gráfico 2: Gráfico de Dispersão Médias Docente x AVIN discrepante



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Gráfico 3 exemplifica os dados para a análise de cada ponto do gráfico de dispersão do curso, isto é, os dados aferidos de cada uma das disciplinas vigentes naquele semestre do curso. Ao selecionar determinada disciplina, o gráfico apresenta o percentual de notas dos discentes na AVIN, e nas avaliações propostas pelos discentes; assim, para além da representação visual das médias aferidas, apresenta-se com precisão ambas as médias, para fins comparativos.

Gráfico 3: Gráfico de Dispersão Médias Docente x AVIN disciplina



Fonte: Dados da Pesquisa (2020). Adaptado pelas autoras.

Nesse exemplo, é destacada a disciplina de Direito Administrativo II, que apresenta um bom desempenho no quesito instrumentos avaliativos, uma vez que a performance dos discentes nas avaliações propostas pelo docente ao longo do semestre, 57,8 de média, está bem próxima da média aferida pela AVIN - 57,8 - demonstrando alinhamento nas escolhas avaliativas do docente, no entanto revela a necessidade de reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem da disciplina, visto que a média global dos discentes nessa disciplina, é inferior à 60%.

Assim, a partir da interpretação e da análise cautelosa dos dados aferidos e apresentados pelo Gráfico de Dispersão do Curso, coordenadores e docentes dispõem de subsídios importantes para balizar os processos de ensino-aprendizagem de cada disciplina, ajustando práticas metodológicas, e escolhas pedagógicas, com base nos indicadores e análises realizadas. Dessa forma, o processo avaliativo rompe o paradigma quantitativista, ao exigir dos docentes uma reflexão cuidadosa em relação a sua práxis educativa, logo, “cumpre o objetivo de acompanhamento da aprendizagem, que vai direcionar a orientação e permitir a retroavaliação do processo” (CORTELAZZO, 2010, p. 154).

A outra ferramenta atrelada à AVIN, a Aquarela de Desempenho Discente, permite que o Coordenador do Curso e os Docentes possam analisar individualmente o desempenho de cada estudante por meio da cor do quadro de performance, facilitando o entendimento quanto às competências de cada discente em diferentes disciplinas. Além de ser estratégica para docentes e coordenadores, como o discente também tem acesso a essa ferramenta, a Aquarela se torna uma aliada também para o estudante, visto que o mesmo pode acompanhar os próprios

resultados, uma vez que tal ferramenta permite o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e contínua ao longo dos semestres do curso, possibilitando a intervenção pedagógica, quando necessária, ou ainda *inputs* e/ou ações corretivas ao longo de todo o ciclo da aprendizagem.

A performance apresentada na Aquarela de desempenho, é balizada em critérios de TRI, e seu resultado exibido por meio de percentis - em vermelho estão as 10% piores médias da turma; em laranja, médias do percentil 10 a 40; em amarelo, percentil de 40 a 70; e em verde estão as 30% melhores médias, conforme representado na figura a seguir:

Figura 10: Ferramenta Aquarela de Desempenho

Ordem	Aluno	Média	ALGORITMOS E TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO II	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	CULTURA E SOCIEDADE	ORGANIZAÇÃO E ARQUITETURA DE COMPUTADORES	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
1		359.2578	416.1912	Não cursa a disciplina	Não cursa a disciplina	337.0670	330.2084
2		381.0086	345.7894	423.0562	305.5100	447.1708	371.7978
3		413.3238	545.4003	284.2941	406.9620	447.1708	371.7978
4		423.4342	452.5196	423.0562	406.9620	379.6512	484.9767
5		425.0106	345.7894	423.0562	406.9620	447.1708	484.9767
6		429.1961	452.5196	276.5296	406.9620	529.1160	484.9767
7		431.5423	345.7894	359.0236	406.9620	529.1159	484.9767
8		432.7489	345.7894	359.0236	305.5100	635.5665	484.9767
9		439.5392	569.2810	423.0562	406.9620	379.6512	484.9767

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Assim, a Aquarela de Desempenho permite que docentes percebam o desempenho de cada discente matriculado em sua disciplina, em relação aos colegas de classe, inclusive apresentando o desvio padrão. Já o coordenador de curso tem a sua disposição esses mesmos dados, de todas as disciplinas do curso, o que proporciona uma visão sistêmica de todos os períodos do curso, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 11: Ferramenta Aquarela de Desempenho: desvio padrão

42		555.7718	452.5196	487.0733	644.4308	635.5665	484.9767
43		564.8830	673.8193	487.0733	555.7202	635.5665	484.9767
44		570.5330	569.2810	487.0733	644.4308	529.1160	626.2131
45		584.1083	677.8992	569.4899	Não cursa a disciplina	535.9569	585.0338
46		587.6265	673.8193	500.0000	644.4308	529.1159	626.2131
47		606.2858	673.8193	569.4899	555.7202	635.5665	626.2131
48		612.5005	677.8992	Não cursa a disciplina	555.7202	644.2650	585.0338

Mostrando de 1 até 48 de 48 registros

Disciplina	Quantidade questões	Média geral	Menor nota	Maior nota	Desvio padrão
ALGORITMOS E TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO II	7	497.9853	253.7897	677.8992	120.050
CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	6	471.2546	276.5296	569.4899	74.8905
CULTURA E SOCIEDADE	10	498.0785	305.5100	644.4308	104.459
ORGANIZAÇÃO E ARQUITETURA DE COMPUTADORES	10	507.7478	337.0670	644.2650	82.2981
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	7	504.5482	330.2084	689.5198	95.8154

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Para o discente, a ferramenta permite que o mesmo tenha uma visão geral de desempenho, mas também estratificada por disciplina. Na Aquarela, 500 pontos significa desempenho na média. Cada 100 pontos representa um desvio padrão; dessa forma, no exemplo apresentado na Figura 12, o discente está com 2,5 desvios padrões abaixo da média de sua turma.

Figura 12: Ferramenta Aquarela de Desempenho: performance do discente.

ALUNO	TURMA	SCORE	LEGISLAÇÃO SOCIAL E TRABALHISTA	TÓPICOS INTEGRADORES I	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA I	ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO
	ADMSB-S	249,6745	499,7968	187,2858	441,6251	353,9928

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Ao ter acesso ao comparativo de sua performance em relação aos demais discentes, o estudante é incentivado a realizar uma autoavaliação, de forma a refletir acerca de sua trajetória de estudos, reforçando o seu papel ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a “autocrítica e a autoavaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser independente, criativo e autoconfiante” (FERREIRA, 2009, p.20).

Dessa forma, ao compreender a dinâmica das ferramentas Gráfico de Dispersão e Aquarela de Desempenho - pode-se afirmar que as mesmas se apresentam como importantes subsídios para uma gestão sistêmica dos processos avaliativos, uma vez que oferecem a todos os atores do processo de ensino-aprendizagem dados e possibilidades de análises de forma individual e/ou comparativa entre os discentes, e também entre as disciplinas. Assim, os resultados aferidos nas avaliações, não se apresentam como fins, mas sim como meios, para compreensão dos processos formativos, conforme sugere Miquelante (2017, p. 269) ao afirmar que “é preciso que os avaliadores emitam julgamentos e que os dados obtidos pela avaliação sejam usados de forma construtiva para as mudanças necessárias, visando ao aperfeiçoamento programático”.

Com base nos insumos ofertados pelas ferramentas, o coordenador tem a possibilidade de desenvolver instrumentos e ações específicas para atuar de forma adequada junto aos docentes e estudantes. Isso permite, por exemplo, reconhecer um eventual problema na abordagem do educador – e, caso haja, descobre-se qual é e onde ele está. Essa gestão permite identificar ações pedagógicas consideradas simples e/ou corriqueiras, mas que podem contribuir baixo desempenho, como, por exemplo, a aplicação da mesma prova durante vários semestres ou a falta de critérios para avaliação de trabalhos.

Por meio dos dados presentes nos relatórios, a Instituição de Ensino pode elaborar planos de ação mais eficientes que resolvam cada problema, possibilitando um processo de gestão acadêmica integrado e sistêmico, não só dos processos avaliativos, mas também das atribuições intrínsecas à Coordenação de Curso, Núcleo Docente Estruturante (NDE), e dos próprios discentes. Os coordenadores, sistematicamente, utilizando essas informações, traçam, individualmente, planos de melhoria com os docentes. O NDE articula ações de melhoria constante apoiando as Coordenações, e também desenvolve ações com os estudantes, balizados nos indicadores mensurados (UNICEUB; UNILAVRAS; UNIPAM, 2020).

Dessa forma, pode-se perceber o maior comprometimento e engajamento dos atores do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, uma melhoria expressiva na governança em sala de aula sem tirar a liberdade do professor, ajustando a metodologia ao criar avaliações mais justas. O discente passa a ter a sua disposição ferramentas que possibilitem a autocrítica, de forma a ajustar sua conduta de estudos de acordo com as falhas percebidas e, do outro lado, o docente passa a conceber e a seguir com mais eficiência o plano de ensino, mas ainda com autonomia para usar os métodos e metodologias que preferir. Assim, tal gestão apresenta resultados relevantes no processo de gestão de ensino-aprendizagem, sobretudo nos processos

de avaliações internas, refletindo externamente, nas avaliações externas, os quais trataremos no tópico a seguir.

➤ Parte III

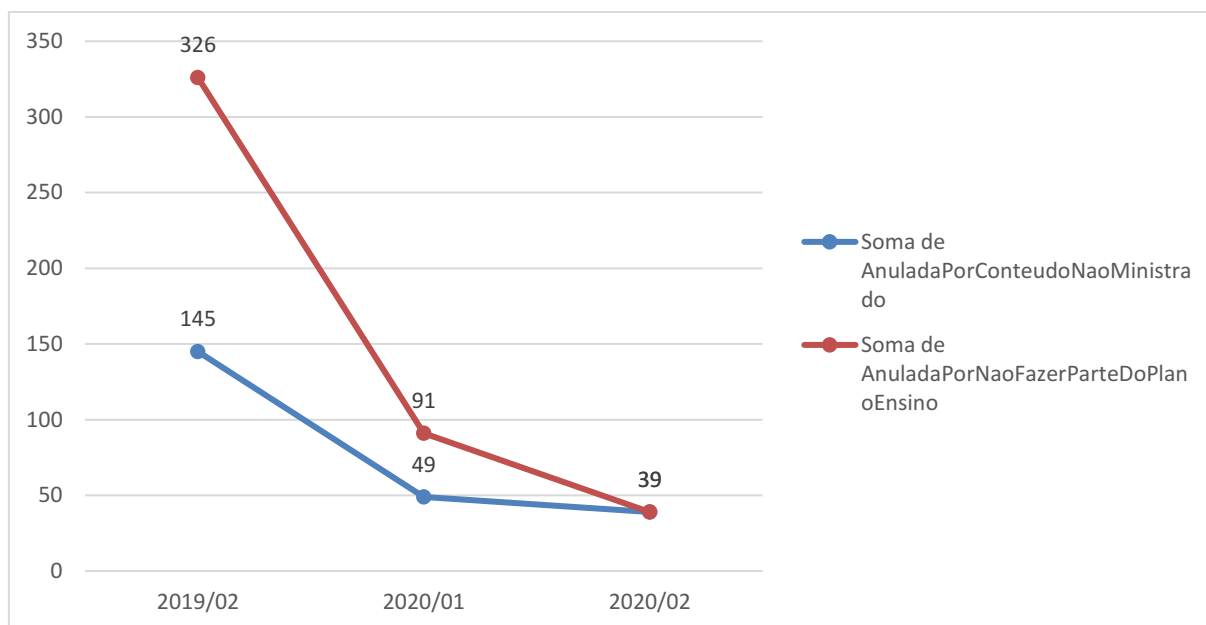
### **6.3 Os resultados das avaliações internas das IES e o impacto de seus resultados no SINAES**

Ao consultar os documentos institucionais das IES, verifica-se que, após a implementação da AVIN, quatro benefícios principais são registrados nas áreas de - governança, autonomia e comprometimento discente, avaliação interna e ENADE. Governança: maior comprometimento docente em relação ao cumprimento e/ou adequação do plano de ensino da disciplina; Autonomia e comprometimento discente: os estudantes tendem a se dedicar mais aos estudos durante o semestre, pois sabem que serão avaliados no fim do ciclo pelo instrumento AVIN; Avaliações: questões melhor elaboradas em redação, em nível taxonômico, sendo validadas em testes psicométricos; e ENADE: os discentes convivem, durante toda a carreira acadêmica, com o padrão de avaliação do ENADE.

Na área de governança, percebeu-se uma maior preocupação dos docentes em relação ao desenvolvimento dos planos de ensino, visto que é a partir desse documento, que são delineados os conteúdos e as temáticas a serem abordados nas questões elaboradas. Esse olhar mais criterioso na elaboração do plano de ensino converge com a relevância desse documento, visto que o mesmo é compreendido como “[...] instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele tem condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas, ordenar e determinar todos os recursos e meios necessários para a consecução das metas da educação” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992, p. 31).

Ainda no quesito governança, verificou-se um maior cuidado por parte dos docentes, em relação ao cumprimento dos planos de ensino, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos propostos, visto que os discentes podem apresentar recursos às questões da AVIN, alegando dentre outras causas, ‘não fazer parte do plano de ensino’, e ‘conteúdo não ministrado’. No gráfico a seguir podemos verificar a queda de recursos em relação a essas duas categorias, de acordo com dados do Unilavras e do UNIPAM.

Gráfico 4: Número de Questões Anuladas: categoria ‘não fazer parte do plano de ensino’, e ‘conteúdo não ministrado’



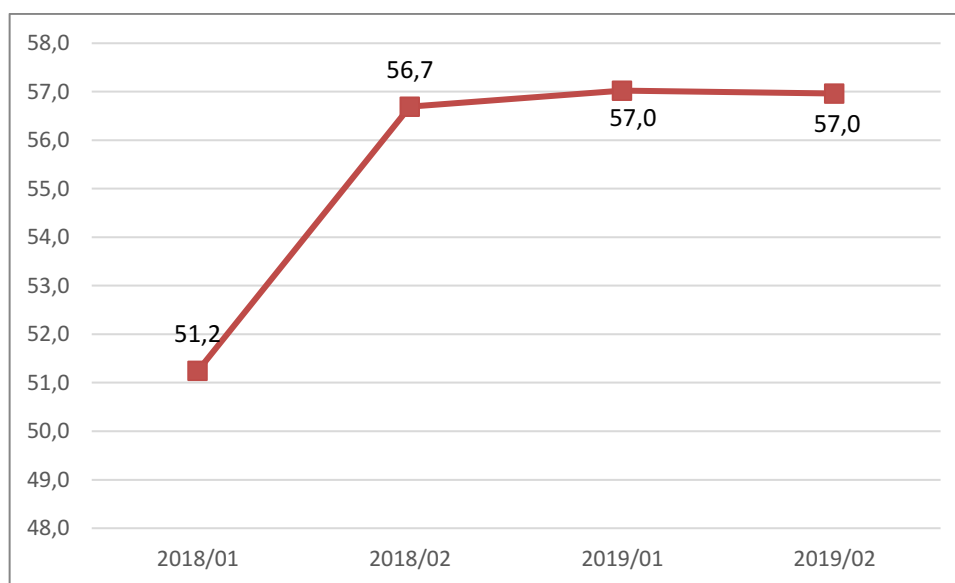
Fonte: UNILAVRAS; UNIPAM (2020). Adaptado pelas autoras.

Somados os recursos das instituições, no ciclo de avaliação do segundo semestre de 2019, foram anuladas um total de 326 questões na categoria de recursos ‘não fazer parte do plano de ensino’, e no ciclo do segundo semestre de 2020, foram anuladas 39 questões, nessa mesma categoria, representando uma queda de 88,09% de questões anuladas por não estarem previstas no plano de ensino. Em relação à categoria ‘conteúdo não ministrado’, percebemos um declínio das questões anuladas sob esse argumento, uma vez que em 2019, 145 questões foram anuladas por esse motivo, enquanto em 2020, temos apenas 39 questões anuladas, representando uma queda de 73,11% no número total de questões anuladas nessa categoria.

Assim, balizados pelos dados apresentados, é possível perceber que o desenvolvimento dos conteúdos propostos durante as aulas, bem como o registro dos itens dos conteúdos abordados durante a disciplina, passa a ocorrer de forma mais sistêmica e orgânica, melhorando a gestão em sala de aula, e do próprio curso, visto que discentes, docentes e coordenadores de curso, podem acompanhar de forma mais pontual o cumprimento dos conteúdos propostos, e possíveis alinhamentos necessários.

Nos quesitos autonomia e comprometimento discentes, bem como avaliações, as percepções de melhorias são comprovadas ao analisarmos os dados referentes às aplicações das avaliações internas. Nas três instituições, os indicadores que revelam as médias aferidas nas avaliações integradoras, demonstram o aumento médio dos discentes nessas avaliações, conforme gráficos a seguir:

Gráfico 5: Evolução da Nota da AVIN - Uniceub

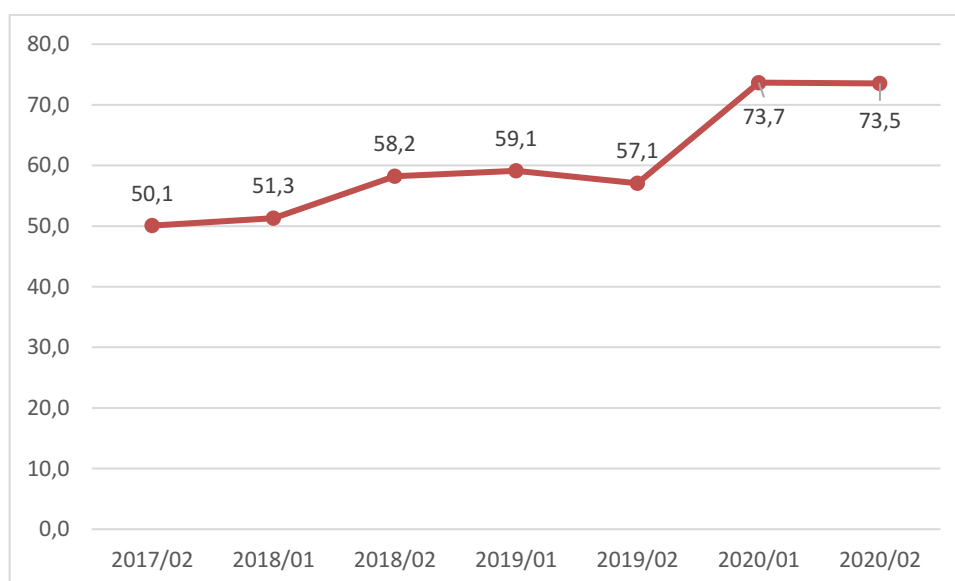


Fonte: Uniceub, 2020.

No Uniceub, verifica-se um crescimento das médias aferidas na avaliação integradora. Isto é, as médias globais dos discentes de toda a IES, tiveram um aumento médio ao longo dos semestres, de 5,8 pontos, visto que na primeira aplicação da AVIN, as médias globais foram de 51,2, enquanto nas duas últimas aplicações a média se apresenta em 57,0.

A mesma tendência é registrada nos percentuais do Unilavras, conforme revela o gráfico a seguir:

Gráfico 6: Evolução da Nota da AVIN - Unilavras

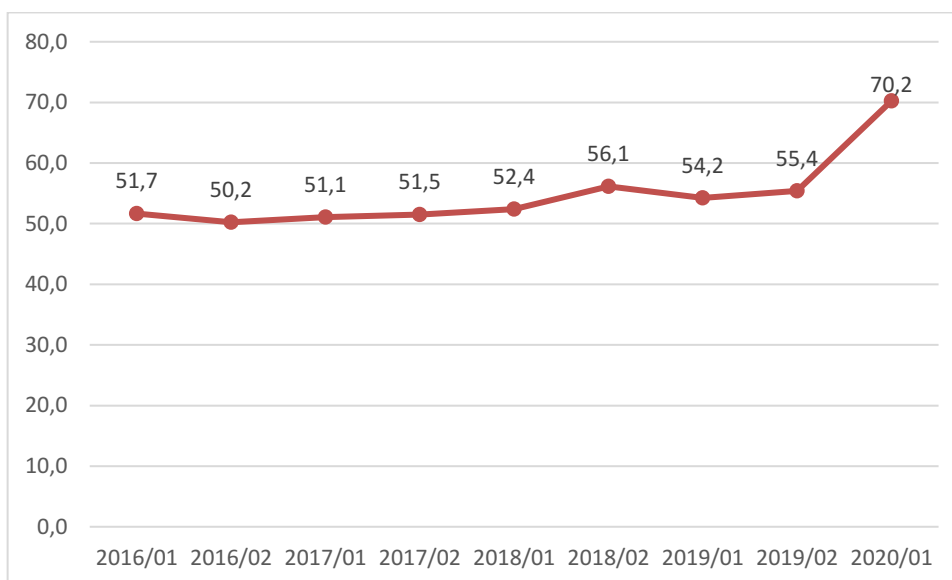


Fonte: Unipam, 2020.



Na primeira aplicação da avaliação integradora, as médias globais dos discentes foram de 50,1 e na última aplicação de 73,5. Ao longo das aplicações observa-se um crescimento dessas médias, registrando um crescimento de 23,4 pontos. Situação muito próxima da realidade verificada no Unipam, conforme dados apresentados no Gráfico 7:

Gráfico 7: Evolução da Nota da AVIN -UNIPAM



Fonte: Unipam, 2020.

Assim como nas IES anteriores, ao longo das aplicações da avaliação integradora, verifica-se o crescimento das médias globais dos discentes, nas médias aferidas. Um crescimento de 18,5 pontos em relação à primeira aplicação.

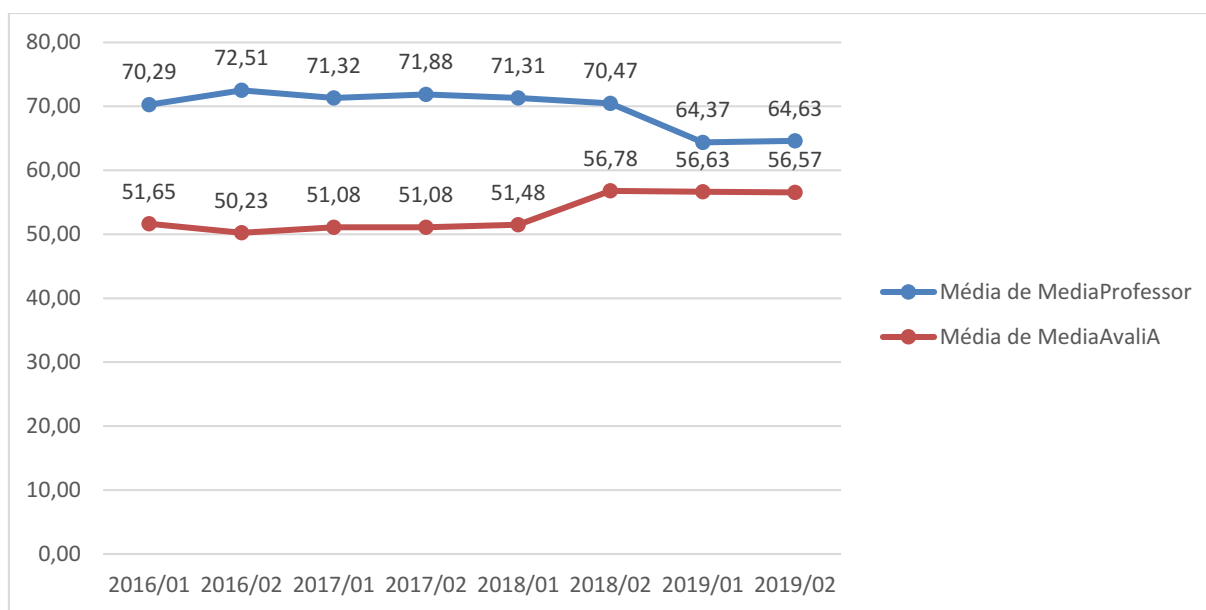
Dessa forma, ao verificarmos o aumento das médias globais aferidas nas avaliações integradoras das IES, entende-se que tal tendência seja fruto de um maior comprometimento dos atores do processo de ensino-aprendizagem, revelando o engajamento tanto dos docentes, como dos discentes ao novo modelo pedagógico instituído, confirmando o propósito da avaliação no itinerário educativo, que conforme Oliveira (2003, p.98):

[...] devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina [...].

Consoante a essa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 78) postula que a avaliação da aprendizagem “é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos”, logo, ao verificarmos os indicadores das

IES pesquisadas, percebe-se que a gestão dos processos avaliativos tem se mostrado como um importante subsídio para a mediação das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos. Nesse sentido, o Gráfico 8 revela uma importante tendência nos processos avaliativos das IES, pesquisadas:

Gráfico 8: Evolução das médias aferidas nas avaliações docentes e AVIN



Fonte: Uniceub, Unilavras, Unipam, 2020.

No Gráfico 8, é possível verificar que, ao mesmo passo em que as médias globais das avaliações integradoras cresceram, há um decréscimo das médias aferidas nas avaliações criadas e aplicadas pelos docentes. Nota-se, portanto, uma tendência de alinhamento entre as médias aferidas nas avaliações dos docentes, e nas médias aferidas nas avaliações integradoras, de uma diferença de 18,64 entre as médias aferidas em 2016/1, para 8,06 em 2019/02. Tal cenário demonstra um maior alinhamento nos processos de ensino-aprendizagem e consequentemente nos instrumentos avaliativos, visto que as médias mais altas com os docentes, observadas no início das aplicações, destoam das médias aferidas na avaliação integradora, levando a questionar a efetividade dos critérios avaliativos e/ou instrumentos utilizados pelos docentes.

A análise desses indicadores possibilita uma reflexão bastante pertinente em relação aos processos de avaliação da aprendizagem, sobretudo na discussão que se refere à escolha de avaliações formativas ou somativas. Sobre isso, Perrenoud (1999) postula que as práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa - e é, sob esse viés que, ao analisarmos o modelo pedagógico e avaliativo propostos

pelas IES, compreende-se que os processos avaliativos indicados possuem uma transversalidade em relação ao caráter formativo e somativo, visto que os docentes são responsáveis por delinear a aplicar avaliações de caráter formativo ao longo do semestre letivo, as quais correspondem a 80% da média total dos discentes, e somativo, caráter da avaliação integradora, que compõe 20% da média global da avaliação.

Nesse sentido, o alinhamento das médias, apresentadas no Gráfico 8, pode ser interpretado como um melhor planejamento das avaliações desenvolvidas e aplicadas pelos docentes, isto é, um olhar mais assertivo na construção de avaliações com caráter mais formativo, ou ainda a avaliação com critérios melhor delineados, corroborando com as premissas de Depresbiteris (2007, p.37), que afirma que “os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”. Assim, é importante que se compreendam os critérios de avaliação como princípios para uma efetiva avaliação da aprendizagem, uma vez que estes possibilitam oportunidades de constatação e qualificação da aprendizagem discente e das condições metodológicas desenvolvidas no processo.

Outra reflexão bastante pertinente se refere à avaliação integradora, que cumpre o seu papel enquanto avaliação de caráter somativo, que, conforme Russell e Airasian (2014) tais avaliações visam a coletar evidências de aprendizagem principalmente cognitivas, além de realizar os aspectos burocráticos do ensino, como dar nota, e classificá-los perante processos avaliativos formais, conforme preconiza a legislação brasileira. Dessa forma, a gestão da avaliação, se configura como um processo que se apresenta diretamente ligado à intencionalidade do ensino, ou seja, dos objetivos previstos nos diversos níveis taxonômicos, além de acompanhar o grau de alcance do discente em relação a esses objetivos.

#### 6.3.1 Os resultados das avaliações externas das IES

A partir dos dados apresentados, acerca dos resultados das avaliações internas das IES pesquisadas, foi possível aferir a melhoria das médias dos discentes nas avaliações internas; além disso, registrou-se a melhoria dos processos avaliativos internos e consequentemente das ações de gestão da aprendizagem nas instituições. Diante das melhorias percebidas, a nível interno, ao analisarmos os micro-dados do INEP das IES estudadas, pode-se perceber o impacto dos resultados aferidos internamente, nas avaliações externas, isto é, no Enade.

Ao analisarmos a nota contínua do Enade das IES estudadas, é possível perceber a evolução positiva desse indicador, sobretudo a partir da implantação do modelo de avaliação

que inclui a avaliação integradora, bem como as ferramentas utilizadas para gestão da aprendizagem. No Quadro 3, são apresentados os dados das Notas Contínuas do ENADE do UNICEUB, que adota a avaliação integradora e as ferramentas de gestão da aprendizagem desde 2018:

Quadro 10: Evolução da Nota Contínua do Enade - UNICEUB

CURSO	Nota Contínua ENADE 2010	Nota Contínua ENADE 2011	Nota Contínua ENADE 2012	Nota Contínua ENADE 2013	Nota Contínua ENADE 2014	Nota Contínua ENADE 2015	Nota Contínua ENADE 2016	Nota Contínua ENADE 2017	Nota Contínua ENADE 2018	Nota Contínua ENADE 2019
ADMINISTRAÇÃO			2,17			2,89			3,27	
ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS		2,56			1,91			3,09		
ARQUITETURA E URBANISMO		2,50			2,44			1,81		2,96
BIOMEDICINA	2,00			3,13			2,57			3,64
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO		1,35			1,45			2,34		
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		2,60			2,79			2,80		
CIÊNCIAS CONTÁBEIS			1,54			2,49			3,18	
COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO			2,36			3,24			2,16	
COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA			1,97			2,11			2,26	
DESIGN DE INTERIORES						3,67			0,28	
DESIGN GRÁFICO						3,70				
DIREITO			1,86			2,80			2,99	
EDUCAÇÃO FÍSICA		1,21			1,09			2,06		
EDUCAÇÃO FÍSICA (BACHARELADO)	2,86			2,12			2,06			2,88
ENFERMAGEM	2,11			2,03			1,80			3,37
ENGENHARIA CIVIL					2,31			2,43		2,92
ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO										1,85
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO		0,87			2,04			1,38		
ENGENHARIA ELÉTRICA								1,86		2,31
FISIOTERAPIA	2,22			2,91			2,93			2,73
GASTRONOMIA						3,05			1,97	
GEOGRAFIA		3,76			2,93					
GESTÃO PÚBLICA						3,13			2,46	
HISTÓRIA		2,90			2,44			2,46		
JORNALISMO									1,16	
LETRAS - INGLÊS		2,02			3,07					
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA		2,02			2,48					
MEDICINA										3,71
NUTRIÇÃO	2,00			2,03			2,70			3,11
PSICOLOGIA			3,06			3,52			3,74	
RELAÇÕES INTERNACIONAIS			2,67			2,20			2,74	
TECNOLOGIA EM ESTÉTICA E COSMÉTICA										2,58

Fonte: INEP, 2020.

Novo modelo com AVIN	
Modelo antigo - tradicional	
Cursos sem conceito ENADE	
Novo modelo com nota superior	

No quadro estão apresentadas as Notas Contínuas ENADE da instituição. Em amarelo, as Notas Contínuas do ENADE aferidas durante o modelo pedagógico que não contemplava a avaliação integradora; hachuradas em verde, estão as Notas Contínuas aferidas no ENADE após a implantação do modelo pedagógico que contempla a avaliação integradora e as ferramentas de gestão da aprendizagem; em verde escuro, as médias superiores às últimas médias ENADE.

A partir dos dados apresentados, dos 32 cursos da instituição, 22 cursos passaram pelo ENADE, após a implementação do modelo pedagógico e de gestão da aprendizagem, sendo que 17 desses cursos apresentaram um melhor desempenho nas Notas Contínuas do ENADE, em relação aos exames anteriores, ou seja, 77,27% das médias aferidas, foram superiores.

A mesma tendência de evolução da Nota Contínua do ENADE é verificada nos indicadores do UNILAVRAS, conforme dados apresentados no Quadro 4:

Quadro 11: Evolução da Nota Contínua do Enade - UNILAVRAS

CURSO	Nota Contínua ENADE 2010	Nota Contínua ENADE 2011	Nota Contínua ENADE 2012	Nota Contínua ENADE 2013	Nota Contínua ENADE 2014	Nota Contínua ENADE 2015	Nota Contínua ENADE 2016	Nota Contínua ENADE 2017	Nota Contínua ENADE 2018	Nota Contínua ENADE 2019
ADMINISTRAÇÃO									2,80	
ARQUITETURA E URBANISMO								1,96		2,20
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		2,92			1,93					
DIREITO			3,14			2,84			2,80	
ENFERMAGEM	2,52			1,84			2,38			2,70
ENGENHARIA CIVIL					1,47			2,30		1,78
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO					1,40			2,14		2,14
FARMÁCIA	0,68									
FISIOTERAPIA	0,68			2,04						3,50
GESTÃO COMERCIAL			2,48			1,40			2,77	
NUTRIÇÃO	2,86									
ODONTOLOGIA	2,05			2,40			2,09			3,20
PEDAGOGIA		2,49			2,37					
PSICOLOGIA			2,37			2,09			2,53	
QUÍMICA		1,74								

Fonte: INEP, 2020.

Novo modelo com AVIN	
Modelo antigo - tradicional	
Cursos sem conceito ENADE	
Novo modelo com nota superior	

Conforme dados aferidos, dos 15 cursos da instituição, 10 cursos passaram pelo ENADE, após a implementação do modelo pedagógico e de gestão da aprendizagem, sendo que nove desses cursos apresentaram um melhor desempenho nas Notas Contínuas do ENADE, em relação aos exames anteriores. Ao analisar as 15 notas aferidas nos ciclos ENADE após o novo modelo pedagógico, 12 Notas Contínuas do ENADE foram superiores as notas nos ciclos anteriores, ou seja, 80% das médias aferidas foram superiores.

No Unipam, que adota o modelo pedagógico com a AVIN e as ferramentas de gestão, desde 2014, verifica-se uma evolução expressiva, visto que, dos 35 cursos, 34 passaram

pelo ENADE, após o novo modelo, sendo que 33 cursos apresentaram melhor Nota Contínua no ENADE, após o novo modelo pedagógico, como pode ser observado no Quadro 5:

Quadro 12: Evolução da Nota Contínua do Enade - Unipam

CURSO	Nota Contínua ENADE 2010	Nota Contínua ENADE 2011	Nota Contínua ENADE 2012	Nota Contínua ENADE 2013	Nota Contínua ENADE 2014	Nota Contínua ENADE 2015	Nota Contínua ENADE 2016	Nota Contínua ENADE 2017	Nota Contínua ENADE 2018	Nota Contínua ENADE 2019
ADMINISTRAÇÃO			2,48			3,74			3,35	
AGRONOMIA	2,46						3,37			3,90
ARQUITETURA E URBANISMO										2,29
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)		2,72			2,53			3,14		
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO)		2,64			2,61			2,66		
CIÊNCIAS CONTÁBEIS			2,52			2,68			2,15	
COMUNICAÇÃO SOCIAL			2,84			3,33			2,71	
COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO									3,19	
DIREITO			3,81			3,88			4,00	
EDUCAÇÃO FÍSICA		2,87			2,93			2,74		
EDUCAÇÃO FÍSICA (BACHARELADO)	2,19			3,27			3,83			3,33
ENFERMAGEM	2,37						3,33			2,88
ENGENHARIA AMBIENTAL										2,55
ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA					1,53			2,60		
ENGENHARIA CIVIL					1,71			2,33		2,43
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO					1,92			3,07		1,79
ENGENHARIA ELÉTRICA										2,49
ENGENHARIA MECÂNICA										2,23
ENGENHARIA QUÍMICA					2,25			1,73		2,00
FARMÁCIA	2,16			1,93			3,18			2,94
FÍSICA										
FISIOTERAPIA	1,83						3,21			3,13
GESTÃO COMERCIAL						3,29			3,49	
HISTÓRIA		2,61			2,85			3,56		
LETRAS		3,05			2,98			3,10		
MEDICINA				2,12			1,81			3,22
MEDICINA VETERINÁRIA							3,08			2,37
NUTRIÇÃO	1,45									2,59
PEDAGOGIA					3,62			3,14		
PSICOLOGIA			3,56			2,97			3,03	
QUÍMICA		2,05								
SISTEMA DE INFORMAÇÃO		1,63			3,56			3,53		
TECNOLOGIA EM AGRONEGÓCIOS										4,21
ZOOTECNIA	2,24						3,27			3,70

Fonte: INEP, 2020.

Novo modelo com AVIN	
Modelo antigo - tradicional	
Cursos sem conceito ENADE	
Novo modelo com nota superior	

Ainda com base nos dados auditados e apresentados no Quadro 4, verifica-se que no UNIPAM, das 56 notas aferidas nos ciclos ENADE após o novo modelo pedagógico, 38 Notas Contínuas do ENADE foram superiores às notas nos ciclos anteriores, isto é, 67,85% das médias aferidas, foram superiores. Como

Compilados os dados das notas aferidas nos ciclos ENADE após o novo modelo pedagógico das três IES, dos 66 cursos que passaram pelo ENADE, após a implementação do modelo pedagógico e de gestão da aprendizagem, 59 cursos apresentaram Notas Contínuas do ENADE superiores às notas nos ciclos anteriores, ou seja, 89,39% dos cursos tiveram suas Notas Contínuas superiores aos ciclos anteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar, analisar, compreender e descrever os processos de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos discentes no Ensino Superior, bem como as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, visando verificar os impactos que provocam nos resultados do SINAES.

Devido ao avanço da oferta do Ensino Superior no Brasil, sobretudo de forma mais intensa a partir da década de 1980, verificou-se, em consonância a esse cenário, um movimento de instituição e implementação de políticas públicas de avaliação da qualidade do ensino superior, a priori visando mensurar a qualidade das instituições públicas e, como indicador para distribuição de recursos, mais tarde assumindo caráter formativo, de regulação e prestação de contas à sociedade, abrangendo tanto a rede pública, como a privada. Diante desse contexto, a preocupação em mensurar a qualidade do ensino ofertado se torna mais evidente a cada novo ciclo avaliativo proposto pelas políticas nacionais de Educação, provocando intensas discussões e debates em toda a sociedade acadêmica, sobretudo no que se refere aos processos e instrumentos avaliativos estabelecidos.

Atinentes à relevância das discussões acerca das políticas federais de avaliação do Ensino Superior, bem como a compreensão dos processos e dos instrumentos avaliativos de aferição da qualidade do ensino ofertado, entendemos que, a priori, deve-se buscar a o entendimento dos procedimentos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Nessa perspectiva, mais importante que mensurar a qualidade da educação superior no país, a tarefa mais profunda a ser desenvolvida, é a de se compreender o ciclo educativo nesse nível de ensino, bem como se articulam os elementos que promovem e avaliam a aprendizagem, e a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, na formação do discente desse nível de ensino, há de se considerar o desenvolvimento de competências, de habilidade e de atitudes, relativas não somente a sua atuação profissional, mas também em relação ao seu papel enquanto cidadão. Logo o processo avaliativo no ensino superior propõe-se a avaliar tais dimensões, e essa avaliação irá compor, junto a outros insumos, a base para a mensuração de indicadores de qualidade da educação superior em nosso país. Assim, diante dessas premissas, o presente estudo se dedicou a investigar e a responder as seguintes questões: 1) De que forma ocorre a aprendizagem e como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no Ensino Superior? 2) O processo avaliativo instituído pelas instituições de ensino superior (IES) permite o acompanhamento do



desenvolvimento da aprendizagem? 3) Quais os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados do SINAES?

Com vistas a encontrar respostas para as questões levantadas, bem como alcançar os objetivos estabelecidos, foram empreendidos estudos teóricos e empíricos. Por meio das pesquisas teóricas, foi possível construir e registrar um arcabouço teórico que balizou as discussões conceituais e epistemológicas acerca dos pressupostos da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, bem como as idiossincrasias dessas, no Ensino Superior. Assim, foi possível registrar as evidências e os caminhos que denotam como ocorre a aprendizagem e como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no Ensino Superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica foram selecionadas instituições que se enquadram como Centros Universitários, e que possuem sistema de gestão da aprendizagem estabelecidos, além de que possuam dados registrados nas bases INEP, com resultados do Conceito ENADE após a implementação de modelos de gestão da aprendizagem. Os sujeitos das pesquisas foram selecionados devido a dois fatores principais, o primeiro, o crescimento acelerado das IES privadas no país, a partir da década de 1980. E o segundo, a dependência dos Centros Universitários, em relação aos resultados dos SINAES, uma vez que o credenciamento e credenciamento dessas IES estão condicionados aos resultados do SINAES.

As informações colhidas no estudo empírico foram analisadas no decorrer da tese com o intuito de imprimir uma relação dialética entre os dados empíricos e a discussão teórica. Assim foi possível reconhecer os processos avaliativos instituídos pelas instituições de ensino superior pesquisadas, e de que forma esses processos permitem o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem discente. A partir do cruzamento das pesquisas teóricas e empíricas, foi possível também, registrar de que forma as IES têm estruturado as avaliações internas de forma a promover uma melhor gestão da avaliação da aprendizagem discente, e quais os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados das avaliações externas, promovidas pelo SINAES.

A partir de dados colhidos por meio dos documentos institucionais cedidos pelas IES estudadas, foram desenvolvidas discussões e análises com vistas a compreender como são estabelecidos nos modelos pedagógicos os processos avaliativos internos, bem como os sistemas avaliativos, e como ocorre a gestão desses. Houve ainda, o registro e a análise das ferramentas utilizadas para a gestão das avaliações, o que possibilitou uma apreciação acerca dos resultados dos estudantes nas das avaliações internas dessas IES. Após a análise dos indicadores internos, foram compilados os microdados referentes às avaliações externas dessas

IES, disponíveis no INEP, o que permitiu aferir a evolução das médias das notas contínuas do ENADE das instituições.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas do SINAES, sobretudo o ENADE, têm impactado na organização das avaliações internas em Centros Universitários, em decorrência da dependência dessas instituições em relação aos indicadores das avaliações externas. Esta pesquisa evidenciou que os modelos pedagógicos e os sistemas avaliativos estabelecidos pelas IES permitiram a instituição de um modelo de gestão da aprendizagem, de forma que os processos e os instrumentos avaliativos internos promovam, em sua maior parte, uma avaliação de base formativa, associando a uma avaliação sistemática de cunho somativo, de acordo com os paradigmas estabelecidos pelo ENADE.

Dessa forma, para a questão-problema - o processo avaliativo instituído pelas instituições de ensino superior (IES) permite o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem? - os estudos realizados nas IES participantes, evidenciam que sim, há uma estruturação de um modelo pedagógico que apresenta um sistema avaliativo que possibilite a avaliação da aprendizagem discente de acordo com as demandas instituídas pela legislação que normatiza a educação superior no país, e que atende às características e especificidades de cada projeto institucional. Para além disso, ao iniciar a pesquisa de campo, 20 IES se apresentaram como instituições que possuem modelos de gestão de aprendizagem, e por mais que 17 dessas instituições não contemplassem os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos por esta pesquisa, reforçam a tendência da busca das IES por uma melhor gestão da avaliação da aprendizagem.

Nas instituições estudadas, os documentos institucionais revelaram que as mesmas têm buscado, nos últimos anos, delinear um sistema avaliativo que não só promova a verificação da aprendizagem discente, mas que gere indicadores e informações que subsidiem o acompanhamento e a gestão da avaliação da aprendizagem de forma cada vez mais efetiva. A implementação da Avaliação Integradora (AVIN), subsidiadas por uma plataforma de gestão da avaliação interna, a qual favorece a elaboração de avaliações nos moldes dos ENADE, além de fornecerem importantes subsídios como o Gráfico de dispersão, a Aquarela de Desempenho, reforçam a construção de um paradigma de gestão da avaliação da aprendizagem.

Os resultados derivados do mapeamento dos dados institucionais demonstram melhorias nos quesitos de governança, de autonomia e comprometimento discente, e de indicadores da avaliação externa, por meio do ENADE, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem como um todo. Tal concepção, pode ser balizada pelos indicadores referentes às

médias discentes aferidas nos processos avaliativos delineados pela instituição, que, por meio das avaliações integradoras, demonstram que há um crescimento nas médias aferidas nas avaliações internas das três IES, revelando a melhoria dos processos avaliativos internos, e consequentemente das ações de gestão da aprendizagem nas instituições. Diante das melhorias percebidas, a nível interno, ao analisarmos os microdados do INEP das IES estudadas, pôde-se perceber o impacto dos resultados aferidos internamente, nas avaliações externa, isto é, no Enade.

Tais resultados subsidiam as respostas para outra questão-problema - Quais os impactos desse processo de avaliação interna nos resultados do SINAES? - Após compreender os modelos avaliativos instituídos pelas IES, e com base dos indicadores internos, ficou evidente a melhoria dos ciclos avaliativos como um todo, logo a tese aqui defendida é de que a organização pedagógica instituída pelas IES, estruturadas por uma gestão mais efetiva da avaliação da aprendizagem, impulsionou os resultados das mesmas nas avaliações externas.

A análise do compilado dos microdados das instituições, em relação às notas contínuas do Enade, aferidas antes e após a instituição do novo modelo de gestão de aprendizagem, demonstram isto: dos 66 cursos que passaram pelo ENADE, após a implementação do modelo pedagógico e de gestão da aprendizagem, 59 cursos apresentaram Notas Contínuas do ENADE, superiores às notas nos ciclos anteriores, ou seja, 89,39% dos cursos tiveram suas Notas Contínuas superiores aos ciclos anteriores, um resultado bastante expressivo.

Por fim, por meio da pesquisa empírica realizada junto às IES eleitas para este estudo, há evidências de que a tese levantada inicialmente de que as políticas do SINAES influenciam na organização das avaliações internas em Centros Universitários seja uma tendência. Foi confirmado que as organizações dos processos de gestão da avaliação da aprendizagem dentro das IES pesquisadas impactaram nos resultados do SINAES, visto que os resultados aferidos no ENADE são um dos principais insumos para o cálculo dos indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC. E balizados pelos indicadores do INEP, foi registrado o aumento da média da Nota Contínua do ENADE, nas três IES, e no caso do UNIPAM, que possui o modelo de gestão instituído em um ciclo maior, o acréscimo das Notas Contínuas do ENADE já impactaram no IGC da instituição, que era IGC 3 no ciclo anterior, e hoje apresenta IGC 4. Pelos indicadores aferidos no Unilavras e UniCEUB, espera-se que tal tendência também se confirme nessas instituições, caso seja mantido o crescimento das médias do ENADE registradas até aqui.

Tendo em vista as concepções e os resultados apreendidos no percurso da pesquisa, são apresentadas as seguintes recomendações para as IES pesquisadas : (i) diante da compreensão da influência das políticas dos SINAES na organização das avaliações internas, deve-se atentar pela manutenção de processos da avaliação da aprendizagem, de forma que os mesmos promovam a transversalidade entre modelos de avaliação de aprendizagem, sobretudo a avaliação formativa; (ii) considerando os modelos de gestão da avaliação da aprendizagem instituídos pelas IES, é importante que os relatórios e informações geradas pelas ferramentas de gestão sejam tratados de forma bastante criteriosa, tanto pelos Coordenadores de Cursos, quanto pelos docentes, a fim de não enviesar os processos de ensino-aprendizagem, ou os instrumentos avaliativos, somente em detrimento dos indicadores da AVIN ou ENADE; (iii) Apesar dos resultados expressivos das IES, em relação as médias aferidas no ENADE, nota-se que alguns poucos cursos ainda não conseguiram evoluir na Nota Contínua do exame, e por mais que compreendamos as idiossincrasias dos processos de ensino-aprendizagem, e de itinerário avaliativo, sugere-se às instituições uma análise individual dos processos instituídos nesses cursos, bem como o estabelecimento de planos de ação que envolva todos os atores do processo formativo, visando à melhoria contínua dos indicadores; (iv) por fim, propõe-se, como desafio para as IES, a manutenção das boas práticas verificadas nos modelos pedagógicos, bem como nos processos de gestão da avaliação da aprendizagem, sem que rompam com a essência e os significados de avaliação numa perspectiva mais formativa e transformadora.

Este estudo oferece contribuições para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas, estabelecendo relação entre a aplicação da política do SINAES e as mudanças observadas em IES, cursos e estudantes, oferecendo contribuições para futuros estudos na área pesquisada.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Márcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias de; *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. ***Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano***, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010. DOI: 10.7322/jhgd.19973.
- ALKIN, M.C.; CHRISTIE, C. H. A. **An evaluation Tree**. Thousand Oaks: Sage, 2004.
- ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A. (ORGS) **O Processo de Ensino da Universidade: dos pressupostos às estratégias**, de Editora Univille, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 1ª ed. Moderna, São Paulo, 1989. 214p.
- AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada**: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, 2001.
- BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. 2.ed.Porto Alegre: Penso, 2012.
- BEE, H.; BOKD, D. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre. 12ª ed.: Artmed, 2011.
- BELLONI, Isaura. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior**: um processo construído e vivenciado. Maringá - PR: UEM, 2003.
- BITTENCOURT, Neide Arrias; MASETTO, Marcos Tarciso. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado**. 2001.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. (Tese)
- BLOOM, B. S., MADDAUS, G. F., & HASTINGS, J. T. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York McGraw-Hill, 1971.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Trad. Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editor, 1983.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. 116p.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 4 Maio 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010 - **Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários**. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Exame Nacional dos Cursos. **Microdados do Provão 1998**. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enc/1998/Dados\\_ENC\\_1998.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enc/1998/Dados_ENC_1998.pdf). Acesso em: 2/fev/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CNE – Histórico**. 2020. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 2/fev/2020.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 170 de 3 de março de 1986. **Formaliza a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior brasileira**, 1985. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>. Acesso em: 2/fev/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação**. Brasília: Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao>. Acesso em: 10/mar/2020.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 2. Ed. Ver. – Curitiba: Ibepex, 2010.

COSTA, Claudio Fernandes. **Por que resolver problemas na educação matemática?** Uma contribuição da escola da Gestalt. Rio de Janeiro, 2008, 220p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. São Paulo: FDE, 1998.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v.1, n. 1, p.38-39, jul/ago 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa. **Avaliação**. Raies, Campinas, ano4, vol.4, n.3(13), p.27-50, set. 1999.

ELLIS, HEIDI J. C. Andragogy in a Web Technologies Course. USA: Department of Engineering and Science, Hartford, 2002. Disponível em: [http://www.umsl.edu/~henschkej/andragogy\\_articles\\_added\\_03\\_06/ellis\\_\\_Andragogy\\_in\\_a\\_web\\_technologies\\_course.pdf](http://www.umsl.edu/~henschkej/andragogy_articles_added_03_06/ellis__Andragogy_in_a_web_technologies_course.pdf). Acesso em: 03 de jan. 2020.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da Capes. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa**. A avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPED, 1999, p.5-27.

FERNÁNDEZ, Alejandra. Kurt Lewin (1890-1947): **Una evaluación actual de su significación para la psicología**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

FIGUEIREDO, Vinicius. **Kant & a Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FILATRO, Andrea. **Estilos de Aprendizagem**: andragogia. Brasília/DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e a perspectivas atuais da educação. Um olhar sobre Paulo Freire. **Congresso Internacional**. Universidade de Évora. Évora. 20 a 23 de setembro de 2000.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. 184 p.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>

GRIBOSKI, C.M. **O ENADE como Indutor da Qualidade da Educação Superior**. v.23, n. 53. São Paulo, 2012.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1993.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática: 6a ed., 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HILGARD, E.R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1973.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 28 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Aprendizaje Autodirigido: una guía para profesores y alumnos**. [s.l.], [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://users.dsic.upv.es/asignaturas/fade/oade/download/Self-directed.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2020.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Designs for Adult Learning**. Alexandria. American Society for Training and Development, 1995.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. San Diego: Elsevier Butterworth-Heinemann, 1998.

KRAEMER, M. E. P. . A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Avaliação: **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 10(2). Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>. Acesso em: 21/abril/2020.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDiPUCR, 2003.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Traduzido por Vera. Magyar. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (coord.). **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade - o caso da avaliação institucional - estudo desenvolvido por grupos interinstitucionais de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

LEWIN, K. **Teoria de Campo em Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.



LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Coleção Magistério – 2º Grau – **Série Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade**: a aula universitária. Goiânia: UCG, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 6a Ed., 2008.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro. (Org.). **Universidade e sociedade**: perspectivas internacionais. Sorocaba, SP: EDUNISO, 2008.

LITTO, Fredric M. O atual cenário internacional de EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009

LOPES, Solange Munhoz Arroyo. **O SINAES, o ENADE e a formação geral do estudante da educação superior**: um estudo de intervenção. 2016. 1 recurso online (160 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321132>>. Acesso em: 31/jan/2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MADAUS, G. KELLAGHAN, T. Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. STUFFLEBEAM, G. MADAUS e T. KELLAGHAN, (Eds.) **Evaluation models**: Viewpoints on educational and human services evaluation (2nd Edition), pp. 19-32. Dordrecht: Kluwer, 2000.

MEC/SESU. 1994. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. (PAIUB). Brasília, MEC/SESU.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENEZES, Â. M. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós - graduação em Educação, Brasília, 2012.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar**: as concepções teóricas e epistemologia da prática do professor de Geografia. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, Apr. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20/abril/2020. <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, Apr. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20/abril/2020. <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>.

MIZUKAMI, M da G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MORETTO, Vasco P. Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, mai/jun. 1999.

MORAES, R. (organizador). **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 230p

MÜLLER-GRANZOTTO, Marcos José & Rosane Lorena. **Fenomenologia e Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2007.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico, São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, June 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007>.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PACHECO, Lílían; SISTO, Fermino Fernandes. Aprendizagem por interação e traços de personalidade. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 69-76, jun. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572003000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 /abril/2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PONTUAL, Helena Daltro; CARDOSO, Teresa. Redemocratização do Brasil completa 25 anos. **Agência Senado**. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/03/15/redemocratizacao-do-brasil-completa-25-anos> . Acesso em: 2/fev/2020.

POPPER, K. & ECCLES, J. **O Eu e seu cérebro**. Campinas; Brasília: Papirus; Editora da UnB, 1991.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB). 1996. Documento Básico. **Avaliação**. Raies, Campinas, v.1, n.1, p.54-59, dez.

QUEIROZ, E. M. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2008.  
REIS, Elizabeth. Estatística descritiva. Lisboa: Silabo, ed. 4, 1998.

RISTOFF, D. I. 1997. Avaliação Institucional e a Mídia. **Avaliação**. Raies, Campinas, ano2, n.1(3), p.61-64, mar.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual**: um modelo para as UCGs. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam professores e alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville: Editora da Univille, 2004.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica** – desafios e perspectivas. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ROSAS, Paulo. Depoimento I; Recife: cultura e participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/12345678/59/5/FPF\\_PTPF\\_17\\_0030.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/12345678/59/5/FPF_PTPF_17_0030.pdf) . Acesso em: 2/fev/2020.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUEGG, W.; coord.; Uma História da Universidade na Europa, **Imprensa Nacional-Casa da Moeda**: Lisboa, 1996.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> . Acesso em: 2/fev/2020.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática., e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GUIMARÃES, Joelma. **Avaliação da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval . **A Pós-Graduação em Educação no Brasil**, Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6º. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, 240p.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.  
SCHLICKMANN, R. ; ROCZANSKI, C.R.M ; AZEVEDO, P. . Experiências de Educação Superior a Distância no Mundo. In: **VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2008, Assunção.

SCHUCH, L.M.M. **O pensamento formal em professores e suas relações com as concepções epistemológicas subjacentes ao discurso sobre aprendizagem**/ Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994

Schultz, D. P. & Schultz, S. E.. História da Psicologia Moderna. São Paulo: Cultrix, 1992.  
SCRIVEN, M. **The logic of evaluation: department of Psychology**. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

TEIXEIRA, A. — **O ensino Superior no Brasil** — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.1969.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, M.S. “O Caminho Cognitivo do Conhecimento” In WANJINSZTEIJ et al. **Desenvolvimento Cognitivo e a Aprendizagem Escolar**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

## ANEXOS

### Anexo I - Nota Técnica que detalha o cálculo do Conceito ENADE



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

NOTA TÉCNICA Nº 16/2018/CGCQES/DAES

PROCESSO Nº 23036.001457/2018-67

#### 1. OBJETIVO

O objetivo desta Nota Técnica é apresentar a metodologia utilizada no cálculo do Conceito Enade referente ao ano de 2017. Os procedimentos descritos a seguir foram definidos pelo Inep, conforme atribuição estabelecida pela Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017 e pelo Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017.

#### 2. INTRODUÇÃO

O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).<sup>1</sup>

O Conceito Enade é calculado e divulgado para cada curso de graduação avaliado, identificado pelo código de curso do Sistema e-MEC utilizado pelas Instituições de Educação Superior (IES) para inscrição de estudantes e para enquadramento de cursos em uma das áreas de avaliação do Enade elencadas na Seção 2 do Edital nº 26, de 16 de junho de 2017 (disponíveis no Anexo I), de acordo com a metodologia explicitada nesta Nota Técnica.

#### 3. INFORMAÇÕES UTILIZADAS PARA O CÁLCULO DO CONCEITO ENADE

O Cálculo do Conceito Enade, realizado por código de curso, leva em consideração as seguintes informações:

- o número de estudantes concluintes participantes com resultados válidos, aqui denominados participantes;
- o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral (FG) do exame;
- o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico (CE) do exame.

#### 4. CONDIÇÃO PARA QUE UM CURSO TENHA O CONCEITO ENADE CALCULADO

Para que um curso tenha o Conceito Enade calculado, é preciso que ele possua ao menos dois estudantes participantes do exame. Cursos com apenas um participante ficam "Sem Conceito (SC)" para preservar a identidade do estudante, conforme exigência do § 9º do artigo 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: "Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP".

#### 5. RESULTADOS CONSIDERADOS VÁLIDOS PARA O CÁLCULO DO CONCEITO ENADE

Consideram-se válidos para os procedimentos de cálculo do desempenho dos estudantes apenas os resultados dos concluintes inscritos regularmente pelas IES que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e com presença atestada no Exame, nos termos do Edital nº 26, de 16 de junho de 2017. Estes estudantes possuem a variável "Tipo de Presença" no Enade (tp\_pres) igual a 555 na base de Microdados do Enade. Estudantes com participação indevida (tp\_pres=334); com resultados desconsiderados pela empresa aplicadora (tp\_pres=556) ou pelo Inep (tp\_pres=888), devido a problemas de aplicação; estudantes envolvidos em processos de transferência assistida nos termos do artigo 56 da Portaria MEC nº 22/2017 (tp\_pres=887), entre outros, não são considerados para o cálculo do Conceito Enade.

#### 6. PADRONIZAÇÃO E REESCALONAMENTO

Todas as medidas originais, referentes ao Conceito Enade, são padronizadas e reescaladas para assumirem valores de 0 (zero) a 5 (cinco), na forma de variáveis contínuas.

O processo de padronização e reescalamento passa por duas etapas:

- cálculo do afastamento padronizado de cada curso de graduação, fazendo-se uso das médias e dos desvios-padrão calculados por área de avaliação, como mostram as equações 1 a 8;
- transformação dos afastamentos padronizados em notas padronizadas que também assumem valores de 0 (zero) a 5 (cinco), como especificam as equações 9 e 10.

O passo inicial para o cálculo do Conceito Enade de um curso de graduação é a obtenção do desempenho médio de seus concluintes na Formação Geral (FG) e no Componente Específico (CE) do exame.<sup>2</sup>

Para o cálculo do desempenho médio do curso de graduação  $c$ , da área de avaliação  $k$ , na Formação Geral, utiliza-se a equação seguinte:

$$FG_{ck} = \frac{\sum_{i=1}^N FG_{ick}}{N} \quad (1)$$

Onde:

$FG_{ck}$  é a nota bruta em Formação Geral do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$FG_{ick}$  é a nota bruta em Formação Geral do concluinte  $i$  do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ; e

$N$  é o número de participantes do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ .

Para o cálculo do desempenho médio do curso de graduação  $c$ , da área de avaliação  $k$ , no Componente Específico, utiliza-se a seguinte equação:

$$CE_{ck} = \frac{\sum_{i=1}^N CE_{ick}}{N} \quad (2)$$

Onde:

$CE_{ck}$  é a nota bruta em Componente Específico do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$CE_{ick}$  é a nota bruta em CE do concluinte  $i$  do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ; e

$N$  é o número de participantes do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ .

O segundo passo é a obtenção da média nacional da área de avaliação  $k$  em FG e CE.

Para o cálculo da média nacional da área de avaliação  $k$  na Formação Geral utiliza-se a equação a seguir:

$$\overline{FG_k} = \frac{\sum_{c=1}^T FG_{ck}}{T} \quad (3)$$

Onde:

$\overline{FG_k}$  é a média em FG da área de avaliação  $k$ ;

$FG_{ck}$  é a nota bruta em FG do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ; e

$T$  é o número de cursos de graduação da área de avaliação  $k$ .

Os cursos de graduação com apenas um participante no exame não são considerados no cálculo das médias e dos desvios-padrão nacionais da área de avaliação.<sup>3</sup>

Para o cálculo da média nacional da área de avaliação  $k$  no Componente Específico utiliza-se a equação 4.

$$\overline{CE_k} = \frac{\sum_{c=1}^T CE_{ck}}{T} \quad (4)$$

Onde:

$\overline{CE_k}$  é a média em CE da área de avaliação  $k$ ;

$CE_{ck}$  é a nota bruta em CE do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ; e

$T$  é o número de cursos de graduação da área de avaliação  $k$ .

Em seguida, calcula-se o desvio-padrão nacional de cada área de avaliação  $k$  em FG e CE.

Para o cálculo do desvio-padrão nacional da área de avaliação  $k$  na Formação Geral utiliza-se equação seguinte:

$$S_{FG_k} = \sqrt{\frac{\sum_{c=1}^T (FG_{ck} - \overline{FG_k})^2}{T-1}} \quad (5)$$

Onde:

$S_{FG_k}$  é o desvio-padrão em FG da área de avaliação  $k$ ;

$FG_{ck}$  é a nota bruta em FG do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$\overline{FG_k}$  é a média de FG da área de avaliação  $k$ ; e

$T$  é o número de cursos de graduação da área de avaliação  $k$ .

Para o cálculo do desvio-padrão nacional da área de avaliação  $k$  no Componente Específico utiliza-se a equação seguinte.

$$S_{CE_k} = \sqrt{\frac{\sum_{c=1}^T (CE_{ck} - \overline{CE_k})^2}{T-1}} \quad (6)$$

Onde:

$S_{CE_k}$  é o desvio-padrão em CE da área de avaliação  $k$ ;

$CE_{ck}$  é a nota bruta em CE do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$\overline{CE_k}$  é a média em CE da área de avaliação  $k$ ; e

$T$  é o número cursos de graduação da área de avaliação  $k$ .

O próximo passo consiste em se calcular os afastamentos padronizados em FG e CE de cada curso de graduação  $c$ . Para o cálculo do afastamento padronizado na Formação Geral utiliza-se a equação a seguir:

$$Z_{FG_c} = \frac{FG_{ck} - \overline{FG_k}}{S_{FG_k}} \quad (7)$$

Onde:

$Z_{FG_c}$  é o afastamento padronizado em FG do curso de graduação  $c$ ;

$FG_{ck}$  é a nota bruta em FG do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$\overline{FG_k}$  é a média em FG da área de avaliação  $k$ ; e

$S_{FG_k}$  é o desvio-padrão em FG da área de avaliação  $k$ .

Para o cálculo do afastamento padronizado no Componente Específico utiliza-se a seguinte equação:

$$Z_{CE_c} = \frac{CE_{ck} - \overline{CE_k}}{S_{CE_k}} \quad (8)$$

Onde:

$Z_{CE_c}$  é o afastamento padronizado em CE do curso de graduação  $c$ ;

$CE_{ck}$  é a nota bruta em CE do curso de graduação  $c$  da área de avaliação  $k$ ;

$\overline{CE_k}$  é a média em CE da área de avaliação  $k$ ; e

$S_{CE_k}$  é o desvio-padrão em CE da área de avaliação  $k$ .

Para que todos os cursos de graduação tenham suas notas de FG e CE numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), efetua-se a interpolação linear, obtendo-se, assim, respectivamente, as Notas Padronizadas de FG e CE de cada curso de graduação  $c$ . Os cursos de graduação com afastamento padronizado menor que -3 e maior que +3 recebem nota padronizada igual a 0 (zero) e 5 (cinco), respectivamente, e não são utilizadas como mínimo ou máximo no cálculo do Conceito Enade, por serem considerados discrepantes (*outliers*) em relação aos demais.

No que se refere à Formação Geral, utiliza-se a equação seguinte:

$$NP_{FG_c} = 5 \cdot \left( \frac{Z_{FG_c} - Z_{FG_k \min}}{Z_{FG_k \max} - Z_{FG_k \min}} \right) \quad (9)$$

Onde:

$NP_{FG_c}$  é a nota padronizada em FG do curso de graduação  $c$ ;

$Z_{FG_c}$  é o afastamento padronizado em FG do curso de graduação  $c$ ;

$Z_{FG_k \min}$  é o afastamento padronizado mínimo em FG da área de avaliação  $k$ ; e

$Z_{FG_k \max}$  é o afastamento padronizado máximo em FG da área de avaliação  $k$ .

Para a obtenção da nota padronizada do curso de graduação  $c$  referente ao Componente Específico utiliza-se a equação a seguir:

$$NP_{CE_c} = 5 \cdot \left( \frac{Z_{CE_c} - Z_{CE_k \min}}{Z_{CE_k \max} - Z_{CE_k \min}} \right) \quad (10)$$

Onde:

$NP_{CE_c}$  é a nota padronizada em CE do curso de graduação  $c$ ;

$Z_{CE_c}$  é o afastamento padronizado em CE do curso de graduação  $c$ ;

$Z_{CE_k \min}$  é o afastamento padronizado mínimo em CE da área de avaliação  $k$ ; e

$Z_{CE_k \max}$  é o afastamento padronizado máximo em CE da área de avaliação  $k$ .

## 7. FÓRMULA DO CONCEITO ENADE

A *Nota dos Concluintes no Enade* do curso de graduação  $c$  ( $NC_c$ ) é a média ponderada das notas padronizadas do respectivo curso de graduação em FG e CE, sendo 25% o peso da Formação Geral e 75% o peso do Componente Específico da nota final, como mostra a equação 11.

$$NC_c = 0,25 \cdot NP_{FG_c} + 0,75 \cdot NP_{CE_c} \quad (11)$$

Onde:

$NC_c$  é a nota dos concluintes no Enade do curso de graduação  $c$ ;

$NP_{FGc}$  é a nota padronizada em FG do curso de graduação  $c$ ; e

$NP_{CEc}$  é a nota padronizada em CE do curso de graduação  $c$ .

O Conceito Enade é uma variável discreta que assume valores de 1 a 5, resultante da conversão da *Nota dos Concluintes no Enade* do curso de graduação  $c$  ( $NC_c$ ), realizada conforme definido na Tabela 1.

**TABELA 1 – Parâmetros de conversão do  $NC_c$  em Conceito Enade**

Conceito Enade (Faixa)	$NC_c$ (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NC_c < 0,945$
2	$0,945 \leq NC_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NC_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NC_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NC_c \leq 5$

Fonte: Inep/Daes

#### Equipe Técnica

ROBSON QUINTILIO

Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais

ULYSSES TAVARES TEIXEIRA

Coordenador de Estatísticas e Indicadores da Educação Superior - Substituto

De acordo,

RENATO AUGUSTO DOS SANTOS

Coordenador-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior

MARIANGELA ABRÃO

Diretora de Avaliação da Educação Superior

#### 8. NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Para esclarecimentos adicionais sobre o procedimento de cálculo da nota final dos estudantes no Enade, consultar a Nota Técnica nº 12/2017/CGCQES/DAES, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2015/nota\\_tecnica\\_n12\\_2017\\_cgcqes\\_daes\\_calculo\\_da\\_nota\\_final\\_do\\_enade.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2015/nota_tecnica_n12_2017_cgcqes_daes_calculo_da_nota_final_do_enade.pdf).

<sup>2</sup> As Notas Gerais dos cursos, incluindo o desempenho médio dos estudantes em FG e CE, são divulgadas no portal do Inep em conjunto às demais notas em formato bruto ( $GER_{ck}$ ) e padronizado ( $NP_{GERc}$ ), embora não sejam utilizadas no cálculo do Conceito Enade. Seus cálculos são realizados a partir da ponderação com 25% do peso para FG e 75% para CE e seguem os mesmos procedimentos de padronização e reescalonamento descritos na seção 4 desta nota técnica.

<sup>3</sup> Até 2016, os cursos com desempenho médio igual a zero também eram excluídos do cálculo das médias e dos desvios-padrão nacionais de cada área de avaliação.

#### 9. ANEXO I - ÁREAS DE AVALIAÇÃO DO ENADE EM 2017

Código da Área	Área de Avaliação
21	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)
2501	Artes Visuais (Licenciatura)
4004	Ciência da Computação (Bacharelado)
4005	Ciência da Computação (Licenciatura)
1601	Ciências Biológicas (Bacharelado)
1602	Ciências Biológicas (Licenciatura)
5401	Ciências Sociais (Bacharelado)
5402	Ciências Sociais (Licenciatura)
3502	Educação Física (Licenciatura)
6306	Engenharia (Bacharelado)
6307	Engenharia Ambiental (Bacharelado)
5710	Engenharia Civil (Bacharelado)



4003	Engenharia da Computação (Bacharelado)
6002	Engenharia de Alimentos (Bacharelado)
5814	Engenharia de Controle e Automação (Bacharelado)
6208	Engenharia de Produção (Bacharelado)
5806	Engenharia Elétrica (Bacharelado)
6405	Engenharia Florestal (Bacharelado)
5902	Engenharia Mecânica (Bacharelado)
6008	Engenharia Química (Bacharelado)
3201	Filosofia (Bacharelado)
3202	Filosofia (Licenciatura)
1401	Física (Bacharelado)
1402	Física (Licenciatura)
3001	Geografia (Bacharelado)
3002	Geografia (Licenciatura)
2401	História (Bacharelado)
2402	História (Licenciatura)
6407	Letras-Inglês (Licenciatura)
903	Letras-Português (Bacharelado)
904	Letras-Português (Licenciatura)
906	Letras-Português e Espanhol (Licenciatura)
905	Letras-Português e Inglês (Licenciatura)
701	Matemática (Bacharelado)
702	Matemática (Licenciatura)
4301	Música (Licenciatura)
2001	Pedagogia (Licenciatura)
1501	Química (Bacharelado)
1502	Química (Licenciatura)
4006	Sistemas de Informação (Bacharelado)
72	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
76	Tecnologia em Gestão da Produção Industrial
6409	Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação
79	Tecnologia em Redes de Computadores



Documento assinado eletronicamente por **Ulysses Tavares Teixeira, Coordenador(a), Substituto(a)**, em 14/05/2018, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Quintilio, Servidor Público Federal**, em 14/05/2018, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Augusto dos Santos, Coordenador(a) - Geral**, em 14/05/2018, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariângela Abrão, Diretor(a)**, em 14/05/2018, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.inep.gov.br/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.inep.gov.br/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0188229** e o código CRC **51024A86**.

## APÊNDICES

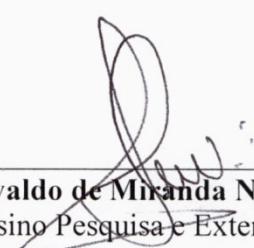
### APÊNDICE A - Termo De Anuência Institucional – TAI UNIPAM

#### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, **Henrique Carivaldo de Miranda Neto**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada ‘ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários’, coordenada pela pesquisadora Doutora Silvana Malusá, e realizada pela pesquisadora doutoranda Adriene Sttéfane Silva.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Patos de Minas, 12 de fevereiro de 2021.



---

**Henrique Carivaldo de Miranda Neto**  
Pró-Reitor de Ensino Pesquisa e Extensão  
UNIPAM

## APÊNDICE B - Termo De Anuência Institucional – TAI UNILAVRAS

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, *Marcelo Ferreira Viana*, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada 'ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários', coordenada pela pesquisadora Silvana Malusá, e realizada pela pesquisadora doutorada Adriene Stéfane Silva.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Lavras-MG, 05 de maio de 2021

---

Prof. Marcelo Ferreira Viana  
Pró-Reitor de Graduação do UNILAVRAS

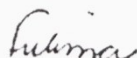
**APÊNDICE C - Termo De Anuência Institucional – TAI  
UNICEUB**

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

Eu, *Fernanda Costa Vinhaes de Lima*, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada 'ENSINO SUPERIOR: processos de avaliação da aprendizagem discente e os impactos no SINAES', coordenada pela pesquisadora Doutora Silvana Malusá, e realizada pela pesquisadora doutoranda Adriene Sttéfane Silva.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Brasília, 27 de abril de 2021.



---

Fernanda Costa Vinhaes de Lima  
Assessora de Pós-Graduação e Pesquisa  
Centro Universitário de Brasília - CEUB

## **APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DE ANÁLISE ESTATÍSTICA**

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que efetuei a conferência da análise estatística da tese intitulada ‘ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários’ da doutoranda Adriene Stéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.



---

Pablo Fonseca da Cunha

Mestre em Administração– UFU - FAGEN

**APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA INGLESA****DECLARAÇÃO**

Declaro que efetuei a revisão em Língua Inglesa da tese intitulada “ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários” da doutoranda Adriene Sttéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU.

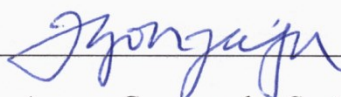


---

Ana Maria Caixeta Camargo  
Especialização em Língua Inglesa pela UEMG

**APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA****DECLARAÇÃO**

Declaro que efetuei a revisão em Língua Portuguesa da tese intitulada “ENSINO SUPERIOR: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários” da doutoranda Adriene Sttéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU.



Agenor Gonzaga dos Santos  
Especialização em Estilística da Língua Portuguesa pela PUC - MG