

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denise Grosso da Fonseca

IMPLICAÇÕES DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES (ENADE) NOS PROCESSOS AVALIATIVOS INTERNOS
DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA

São Leopoldo

2008

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denise Grosso da Fonseca

IMPLICAÇÕES DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES (ENADE) NOS PROCESSOS AVALIATIVOS INTERNOS
DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete S. Forster

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Fonseca, Denise Grosso da.

Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no curso de Educação Física do IPA [manuscrito] / por Denise Grosso da Fonseca. 2008.
182 f.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

"Orientação: Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster "

1. Educação Superior 2. Pedagogia Universitária 3. Educação Metodista 4. Educação Física 4. Brasil. 5. Avaliação Institucional 6. ENADE 7. Avaliação Educacional I. Forster, Mari Margarete dos Santos. II. Título.

CDD 378.04
796.07
CDU 378.14
796(07)

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Porto Alegre, RS

Profa. Dra. Marlis Morosini Polidori
Centro Universitário Metodista - IPA
Porto Alegre, RS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
São Leopoldo, RS

Profa. Dra. Cecília Luiza Broilo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
São Leopoldo, RS

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
São Leopoldo, RS

São Leopoldo, janeiro de 2008.

Dedico este momento...

ao Newton,
pela incondicional parceria que faz com esta seja mais uma de nossas tantas vitórias. Os anos contam? Sim, pela intensidade com que fomos construindo o respeito que renova, a cada dia, nossa cumplicidade....

à Lísia,
que nos lembra de olhar para a qualidade da vida....

ao Ricardo,
que nos envolve com seu cuidadoso afeto....

à Luana,
que nos desafia com suas certezas, às vezes provisórias....

Com a intensidade dos vínculos que estreitamos e que nos fazem parte e todo da família que constituímos.

E, a cada um dos colegas, alunos, amigos e familiares, pelo carinho e compartilhamento nas diversas etapas desta caminhada.

Agradecimentos

Ao escrever as conclusões, que chamei de Movimento final, usei a metáfora de uma corrida de resistência ou de uma maratona, pois naquele momento nada representava melhor o sentimento que me envolvia, do que a imagem de um atleta que, ao final de um longo percurso, se vê na reta final, já vislumbrando a linha de chegada.

Chegar ao final representa a concretização do sonho que não foi conquistado solitariamente. Por isso este é o momento de agradecer a todos que estiveram fazendo parte dessa caminhada:

- à Mari, minha orientadora (a técnica da minha corrida),
que palmilhou passo a passo cada pedaço do percurso, com a marca de sua competência: elegância, rigor e afeto;

- ao Programa de Pós-Graduação da UNISINOS,
que, através das pessoas que o compõem, coordenação, professores e funcionários, promoveram a cada novo dia a acolhida humana e profissional;

- ao IPA,
instituição que desde 1985 é cenário de minhas ações no ensino superior, por ter, através de sua política de capacitação, partilhado comigo os encargos financeiros desta empreitada;

- aos professores e aos alunos que se dispuseram a fazer parte do estudo,
pela atenção que me dispensaram, permitindo que o trabalho se realizasse;

- à Solange, minha competente colaboradora,
por sua organização e dedicada atuação que, ao longo de 20 anos, tem viabilizado a vida da família;

- à Fernanda, professora de inglês,
que resgatou minha confiança para vencer a “rústica” da proficiência em língua estrangeira;

- e a todos que de uma forma ou de outra me acompanharam no trajeto,
como expectadores anônimos, emprestando a força que muitas vezes teimava em arrefecer...

Meu profundo e sincero

Muito Obrigada!

No fundo a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende.

Paulo Freire

RESUMO

A presente investigação se propôs a analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil, através do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do sistema, procurando compreender suas influências na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/RS/Brasil). Defendeu, portanto, como tese que há implicações das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações institucionais. Nessa perspectiva, buscou interpretar e compreender os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos e as implicações do ENADE nesses processos. Partiu do resgate de aspectos históricos da educação superior no Brasil, bem como das políticas de Educação e Avaliação, analisando as reformas da educação superior e o contexto sociopolítico em que ocorreram, buscando relações com a Educação Metodista, no país. Discutiu também os pressupostos teóricos que embasam a Avaliação Institucional e a Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando basicamente dois modelos: um identificado com princípios da ciência positivista, e outro com princípios do pensamento complexo. A investigação baseou-se em uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, de entrevistas semi-estruturadas individuais com 3 professores e entrevista grupo focal com 14 alunos do Curso de Educação Física do IPA. A base teórica do estudo e a análise e interpretação dos dados foram realizadas em interlocução com Afonso (2000), Capra (1982) Cunha (2002, 2005, 2007) Demo (2004, 2004) Hoffmann (1991, 1993, 1998 e 2001) Kuenzer (2002) Leite (1997, 1999, 2001, 2002), Perrenoud (1999, 1999) Dias Sobrinho (2005) Luckesi (1998), Morin (2001, 2002) Ristoff (2006) Santos (1999, 2002), entre outros. Os dados indicam que houve mudanças significativas na dinâmica das aulas, assim como na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação. Há indicativos também de que a avaliação já evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, ainda que não exista clareza se esses movimentos se originam com o ENADE ou se já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais. Alguns tensionamentos aparecem no que diz respeito ao ranqueamento dos resultados obtidos, à idéia de valor agregado e à não-explicitação de um trabalho com enfoque em competências, sugerindo necessidade de maior discussão destas questões no âmbito do SINAES - ENADE, bem como no institucional.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ensino superior.

ABSTRACT

The present study analyses the movement originated by the new institutional evaluation policy implemented by SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (College Evaluation National System) in Brazil, through ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Students' National Performance Evaluation), as part of the system, trying to understand its influences on the dynamics of the evaluation processes in the course of Physical Education at IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/RS/Brasil). It has been proposed, as thesis, that the public educational policies affect the configuration of the institutional policies and its actions. Therefore, it analyses the internal evaluative processes carried out by professors and experienced by the students and the implications of ENADE in these processes. It traces historical aspects of the college educational system in Brazil as well as its educational and evaluative policies, analysing college reforms and the social-political context in which they have taken place, correlating them to the Methodist Education in the country. Furthermore, it discusses the theoretic principals that are the basis of the institutional evaluation and the evaluation of the learning process within two models: one identified with the principals of the positivist science and the other with the principals of the complex thought. The investigative process relied on a qualitative methodology comprised of documents analysis, semi-structured interviews with 3 professors and a group interview with 14 students of the Physical Education Course, IPA. The theory, the analysis and the interpretation of data were based on Afonso (2000), Capra (1982) Cunha (2002, 2005, 2007) Demo (2004, 2004) Hoffmann (1991, 1993, 1998 e 2001) Kuenzer (2002) Leite (1997, 1999, 2001, 2002), Perrenoud (1999, 1999) Dias Sobrinho (2005) Luckesi (1998), Morin (2001, 2002) Ristoff (2006) Santos (1999, 2002), among others. The data shows that there has been a significant change in the classes dynamics as well as in the choices of tools and strategies of evaluation. There are indications that the evaluation has evolved from a traditional model to one more formative and mediator, although it is not clear whether these movements have originated with ENADE or have been evolving from other individual or institutional initiatives. Some questions arise in relation to the ranking of the results, to the idea of aggregate value and the non explicitness of a study that has focused on competencies, suggesting the need of a broader discussion in the realm of SINAES - ENADE as well as in the institutional area.

Key words: Institutional evaluation. Learning process evaluation. College Education.

SUMÁRIO

1 MOVIMENTO INICIAL.....	12
2 O TEXTO E O CONTEXTO: A ESPIRAL - UM CÍRCULO EM MOVIMENTO.....	18
2.1 A Igreja Metodista e sua trajetória educacional no Brasil e no RGS	19
2.2 A Universidade no Brasil e a Educação Metodista	28
2.2.1 As reformas da educação superior no Brasil – passos e descompassos.....	31
2.2.2 A nova reforma universitária: um compromisso com a qualidade	38
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	46
3.1 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE	58
3.1.1 O Curso de Educação Física do IPA no ENADE.....	66
4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	74
4.1 Movimento avaliativo: um resgate histórico.....	75
4.2 Movimento avaliativo: os caminhos emancipatórios.....	77
5 MOVIMENTO METODOLÓGICO	84
6 EXERCÍCIO DE ANÁLISE: OS DADOS EM MOVIMENTO	89
6.1 Avaliação na instituição	89
6.1.1 Instrumentos/estratégias de avaliação	90
6.1.1.1 Variedade	93
6.1.1.2 Natureza	104
6.1.2 Tensionamentos	107
6.1.2.1 Qualidade x quantidade	108
6.1.2.2 Objetividade x subjetividade	110
6.1.2.3 Concorrência entre campos de conhecimento	112
6.1.3 Concepções de avaliação.....	118
6.2 Avaliação da instituição	121
6.2.1 Algumas lembranças: preparação, obrigatoriedade, dificuldades	121
6.2.2 Importância e efeitos do ENADE: a influência no curso	125
6.2.2.1 Metodologia das aulas	125
6.2.2.2 A relação teoria e prática.....	129
6.2.2.3.Auto-avaliação.....	132
6.2.2.4 Qualificação do curso	133
6.2.2.5 Valor agregado	134

6.2.2.6 Aproximando as disciplinas	138
6.2.3 Tensionamentos	140
6.2.3.1 Conteúdos x competências	140
6.2.3.2 Ranqueamento	142
MOVIMENTO FINAL	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	162
ANEXOS.....	174

1 MOVIMENTO INICIAL

Inúmeros problemas têm instigado minhas reflexões acerca da avaliação. Desde o início da docência como professora de Educação Física, em escolas de Educação Básica, já me deparava com situações desconfortáveis na hora de avaliar os alunos. A utilização de um modelo de ensino tecnicista, com aplicação de testes práticos com critérios quantitativos e rigorismo técnico, desencadeava um pressentimento de que algo não ia bem. Percebia que havia contradições quando tentava levar em conta os resultados obtidos nos testes, e esses resultados não “fechavam” com o que os alunos apresentavam no dia-a-dia das aulas. No exercício da docência, na Educação Superior, ministrando as disciplinas de Didática, no curso de Educação Física, e Metodologia do Ensino Superior, nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, do IPA, ao abordar o tema avaliação, surgiam e ainda surgem comentários dos alunos lembrando experiências, na maioria das vezes negativas, no que diz respeito às vivências avaliativas “sofridas” por eles. Eu, paralelamente, vejo grandes dificuldades ao tentar, em minhas aulas, romper com a resistência dos alunos em desenvolver uma postura acadêmica diante da exigência de leituras, busca e construção de conhecimento quando essas situações não vêm atreladas a tarefas que “valham nota”. Avaliar e medir são atos que se confundem; premiar ou punir têm sido as finalidades básicas do ato avaliativo. Como romper com esse modelo que ainda é hegemônico, especialmente no ensino superior? Diante da incorporada vivência comportamentalista de avaliação escolar, como pensar numa prática emancipatória? Como estabelecer processos de ensinar e avaliar desafiadores/inovadores, que possibilitem desenvolver a autonomia dos alunos?

Mais recentemente, quando estive na coordenação do Curso de Educação Física do IPA, a cada final de semestre, deparava-me com grande número de alunos procurando a coordenação para ‘reclamar’ de professores, em função de situações consideradas injustas, diante da perspectiva de uma possível ou confirmada reprovação. No caso dos professores, as considerações levavam a crer que a culpa era exclusivamente dos alunos. De ambas as partes os argumentos se mantinham inflexíveis. Quais as possibilidades de diálogo?

As relações de poder entre professor e aluno, subjacentes ao processo avaliativo, estiveram historicamente assentadas na supremacia daquele sobre este. Para Boaventura,

O que faz de uma relação social um exercício de poder é o grau com que são desigualmente tratados os interesses das partes na relação [...]. Contudo, numa teoria crítica, o conceito de poder deve assentar numa idéia de emancipação relativamente às relações de poder. [...] Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias [...] As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (2002, p.269).

Para o autor, não é fácil a tarefa de articular diferentes relações emancipatórias, até mesmo porque elas envolvem igualdade em algumas relações e desigualdade em outras. Mesmo que hoje se busque uma perspectiva mediadora, dialógica, negociada, para o processo avaliativo, o sistema educacional, em todos os níveis, assenta-se numa prática classificatória. A cada final de período letivo, a avaliação determina quem será promovido ou não à etapa seguinte. Nessa perspectiva, como constituir uma relação entre professor e aluno que supere esses impasses? Como buscar uma relação emancipatória, quando a prática se estabelece numa relação desigual, na qual, de um lado, o professor é quem detém o poder de dar a nota, e, de outro, o aluno é quem recebe a nota, mediante a correção das tarefas avaliativas que realiza? Ou seja, como conseguir uma relação emancipatória, quando a prática se desenvolve num modelo autoritário? Como buscar uma prática que estabeleça um processo mais horizontal, mais dialógico, quando existe uma hierarquia que verticaliza a relação, pois, para o aluno, há sempre o risco do fracasso representado pela reprovação? Enfim, como superar a lógica meramente classificatória que tem sido evidenciada na avaliação, construindo uma outra referência que busque, acima de tudo, garantir a aprendizagem?

Por outro lado, em nível institucional e de sistema, a educação superior, com algumas exceções, como é o caso do PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – também vivenciou ou vivencia processos avaliativos marcados por princípios referenciados em valores predominantemente empresariais

em correspondência às demandas do mercado. Diante de um contexto globalizado em que a economia tem sido o carro chefe das grandes decisões, a educação superior passa a representar um dos elementos-chave das exigências de qualidade para acompanhar os processos de mudanças econômicas, tecnológicas e sociais em permanente ritmo de aceleração. Tem-se assim, no macro espaço educacional de nível superior, uma história em que

as avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições (SINAES, 2007, p.20).

A par dessa realidade, tenho acompanhado estudos e reflexões que tentam romper com modelos de avaliação comportamentalista, classificatória, punitiva, unilateral e excludente, no micro espaço das salas de aulas, e com modelos essencialmente tecnocráticos, reguladores, quantitativos e classificatórios, no macro espaço das políticas de avaliação da educação superior, ao encontro de outra perspectiva, mediadora, formativa e emancipatória. Mas, diante dos fatos testemunhados e das discussões que os atravessam, fica a questão: como fazer a ruptura? Que processos indicam suas possibilidades? Questionamentos são a base da condição hermenêutica, em cuja perspectiva, perguntas indicam uma necessidade, fruto de uma tensão interna entre expectativas e perspectivas na realidade investigada.

Assim, na trilha dessas inquietudes, a participação do curso de Educação Física do IPA – Centro Universitário Metodista IPA, no ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil - traz questões instigantes e desafiadoras, na medida em que tal processo se propõe a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos, habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares que orientam a organização curricular dos cursos de graduação. Além disso, o ENADE prevê a devolução dos resultados com o propósito de subsidiar o acompanhamento de seus processos pedagógicos, tendo em vista seu

aperfeiçoamento e qualificação. Assim, passei a ver nesse instrumento a possibilidade de uma investigação em que pudesse analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada e a dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física, buscando interpretar e compreender os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos e as implicações do ENADE nesses processos. O SINAES apresenta uma proposta de avaliação que tem como idéias centrais, dentre outras, a integração e a participação, com a perspectiva de aprofundar compromissos e responsabilidades sociais, numa concepção formativa que assegure a promoção de valores democráticos nas instituições de ensino superior. Por último, tais pressupostos desafiam-nos a questionar - É possível encontrar movimentos superadores de práticas pedagógicas tradicionais decorrentes dessa proposta? É possível identificar elementos desencadeadores de movimentos emancipatórios nos processos internos da instituição?

O desafio deste trabalho torna-se possível utilizando o movimento hermenêutico¹ da compreensão, transitando entre o todo, a parte e o todo. Essa interpretação se dá mediante a análise de diversos fatores que permeiam o processo avaliativo, buscando entender as relações entre a avaliação da instituição - Avaliação Institucional - ENADE e a avaliação na instituição - a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. É importante explicitar as dimensões compreendidas quando menciono a avaliação da e na instituição. A avaliação da instituição refere-se a todo o processo que se estabelece no sentido de avaliação e auto-avaliação institucional, considerando que tanto um quanto o outro têm como propósito a análise da instituição num âmbito geral, no qual se insere o ENADE. E a avaliação na instituição está relacionada aos modos como se realiza a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, neste estudo relativa ao curso de Educação Física.

A parte e o todo podem ser entendidos de muitas formas, mas, neste caso,

¹ Para Gadamer (2000), a hermenêutica indica que tudo deve ser entendido a partir do individual, e o individual desde o todo, evidenciando uma relação circular. O movimento de compreensão transita entre o todo, a parte e novamente o todo.

quero pensar a parte como o aspecto da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, nas suas diversas dimensões, e o todo, o próprio ENADE, uma vez que compõe a Avaliação Institucional, processo avaliativo mais amplo, no contexto do SINAES.

O círculo hermenêutico estará composto, então, através das relações interpretativas estabelecidas entre os pólos mencionados, na busca da compreensão de possíveis relações estabelecidas entre a avaliação da instituição e a avaliação na instituição.

A compreensão buscada através desta investigação explica-se na visão de Gadamer (2000), para quem a compreensão começa quando algo nos instiga. A principal condição hermenêutica é o questionamento, o qual nos instigou a encontrar respostas que, para esse autor, se expressam através dos próprios enunciados, que são respostas a uma necessidade explicitada através dos objetivos desta investigação.

Assim, a partir do objetivo de identificar possíveis relações entre a avaliação da instituição e a avaliação na instituição, procurando compreender as implicações/influências do ENADE sobre a ação educativa de docentes e alunos do curso de Educação Física do IPA, busquei conhecer as estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física, identificando os pressupostos que fundamentam tal prática; identificar como repercutem (significado), na aprendizagem dos alunos as práticas avaliativas propostas pelos diferentes professores do curso; compreender a influência do ENADE no processo de ensino-aprendizagem-avaliação do curso de Educação Física do IPA e acompanhar o “movimento” institucional e do curso de Educação Física frente ao ENADE, buscando conhecer como professores e alunos percebem a política de avaliação externa e interna.

A tese defendida por este trabalho, nesta perspectiva, é de que há uma forte implicação das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações institucionais. Logo, o ENADE implicaria mudanças substanciais nas práticas

avaliativas do IPA. Em que direção estas mudanças se dariam (se dão), em que perspectiva e profundidade, foi o que pretendi compreender ao longo desta investigação.

2 O TEXTO E O CONTEXTO: A ESPIRAL - UM CÍRCULO EM MOVIMENTO

Paulo Freire, de longa data, já dizia que não há como existir texto sem contexto.

Onde e como me encontro? Professora no Centro Universitário Metodista IPA, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da UNISINOS, encontro-me imersa num turbilhão de propósitos, ações, sonhos, buscas, indagações. A instituição IPA, meu contexto de estudo, também se encontra mobilizada em sua caminhada rumo à universidade. Nesse conjunto que compõe a realidade vivida, desenvolvi este estudo e produzi o texto, num movimento em que me propus a identificar possíveis relações entre a avaliação da instituição e a avaliação na instituição, buscando compreender as implicações/influências do ENADE sobre a ação educativa de docentes e alunos do curso de Educação Física do IPA.

É mais um movimento a me deslocar como num círculo que não se fecha, mas que se alarga e se amplia e no qual vou tecendo, trilhando o caminho que me vai aparecendo nesta instigante busca de conhecer, interpretar e, quem sabe, encontrar outros círculos que também não se fechem. E dessa forma, vão ajudando a compor o estado de mobilização reflexiva necessário para o exercício da pesquisa, no trânsito que estabeleço entre meus objetivos e ações de investigação e a instituição que se coloca como meu objeto de estudo.

Uma das questões importantes que tem sido colocada pelos dirigentes do IPA ao anunciarem a mobilização empreendida rumo à universidade é sobre por que e para que ser uma universidade. Acácia Kuenzer², consultora da instituição e presidente do Grupo de Trabalho que encaminha o processo de transformação/reformulação do Centro Universitário para Universidade, e o ex-reitor, Prof. Jaider Batista da Silva, colocavam que essa é a vocação do IPA, desde a sua origem.

² Palestra proferida em 12 de janeiro de 2006, por ocasião do Seminário Pedagógico “Docência Universitária: o desafio vivido”, realizado no Centro Universitário Metodista IPA.

Em janeiro de 2007, em mais um seminário pedagógico, Kuenzer destaca o propósito da instituição em ser uma “pequena grande universidade”, cuja missão deverá ser marcada pela construção de uma identidade referenciada na inclusão. A atual reitora, prof^a Adriana Menelli de Oliveira, também destacou a longa trajetória da educação metodista, enfatizando as marcas diferenciais do projeto de universidade que está sendo gestado.

Ouvir as pessoas, estar entre elas, ser uma entre as tantas protagonistas desse movimento, impulsiona-me a um deslocamento no tempo que me permita conhecer e entender melhor a trajetória dessa instituição de confissão metodista. Então, uma revisitada no contexto histórico em que ocorrem os primeiros contatos que possibilitaram a introdução dos metodistas no Brasil, bem como os desdobramentos na área educacional que culminam com o projeto da Universidade Metodista do Sul, servirá de cenário para o estudo que desenvolvi.

2.1 A IGREJA METODISTA E SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

No início do século passado, em 1923, a Igreja Metodista funda o Porto Alegre College, nome alterado para Instituto Porto Alegre – IPA, a partir de determinações do governo Getúlio Vargas, cujos princípios nacionalistas, apregoados e levados a efeito durante o Estado Novo, determinavam a substituição de expressões estrangeiras.

De acordo com Gutierrez (1969-1970), o Porto Alegre College teve sua primeira sede na Rua Marechal Floriano, nº 79 e, em 1924, foi transferido para o atual endereço, onde foram construídos os primeiros prédios nos terrenos da instituição. Temos, então, o IPA como parte da história da Educação Metodista no Brasil, e, segundo dados do Projeto Político Pedagógico Institucional, origina-se da vertente do metodismo estadunidense, que utiliza a estratégia de conjugar igreja e escola. O documento refere que o movimento metodista nasce no século XVIII, em

Oxford, universidade inglesa, com o professor e pastor anglicano John Wesley, o qual, com seu irmão Charles e os amigos William Morgan e Bob Kirkham, em 1730, ganhou o nome de “metodista” pela característica de sistematização e organização em sua vida intelectual, espiritual e devocional ao cristianismo.

No Brasil, segundo Boaventura (1978), por volta de 1835, durante o período regencial, Daniel Kiddes, representante da Sociedade Bíblica Americana, estabeleceu importantes relações com o governo da época, facilitando a penetração metodista, que só ocorreu vinte e cinco anos mais tarde.

Governava o Brasil, nesse período, o regente Padre Antônio Diogo Feijó, com quem Kiddes manteve diversos contatos. Feijó manifestava-se contrário ao catolicismo e desejava, entre outras coisas, a abolição do celibato e a nacionalização da igreja (p.43).

Esse era um momento de tensão entre a Igreja Católica e o Império, aspecto que, segundo o autor, viria a favorecer o ingresso de religiões protestantes no país³. Refere que, nessa época, há interesses econômicos em buscar uma aproximação com a Inglaterra, fato que leva o governo a pôr fim às ingerências do Vaticano sobre a liberdade religiosa no Brasil.

Entretanto, em função da tumultuada situação dos Estados Unidos, marcada pela divisão norte e sul que culmina com a guerra civil, ou guerra de Secessão em 1861, e também em consequência da grande instabilidade política do Brasil, na época⁴, só vinte e cinco anos mais tarde os metodistas retornaram, vivendo uma

³A Constituição de 1823 propunha a liberdade religiosa em termos bem amplos, atribuindo ao governo imperial o poder de fixar os limites que seriam observados com relação a outras religiões não-católicas, porém cristãs. O projeto aprovado garantia aos estrangeiros não-católicos a segurança para aqui trabalhar e investir, mas destacava que a Igreja Católica seria a religião do estado, por excelência (BOAVENTURA, 1978).

⁴ O 1º Império instalado logo após a Independência do Brasil (1822) passou por diversas instabilidades políticas causadas por graves problemas internos decorrentes de crises internacionais, como a disputa da Província Cisplatina e questões hereditárias em Portugal, fazendo com que D. Pedro I não suportasse a pressão, vindo a abdicar do posto de Imperador do Brasil, em favor de seu filho D. Pedro II, na época com apenas 5 anos. Tal situação é equacionada com a instalação do Governo Regencial de 1831 a 1840. Nesse período, o país passa por graves situações de conflito, como a Cabanada, em Pernambuco; a Cabanagem, no Pará; a Sabinada na Bahia; a dos Malês, também na Bahia, e a Farrroupilha, no Rio Grande do Sul, revoltas e revoluções motivadas pelas sérias dificuldades que atingiam a população, nesse período imperial, decorrentes de crises econômicas, miséria, disputas de poder, busca de autonomia política e também questões de caráter

fase de hibernação durante dez anos.

Ainda para Boaventura (1978), os metodistas não desfrutavam da simpatia do Império, uma vez que os missionários manifestavam ostensivamente identificação com os republicanos, com os maçons e com os abolicionistas da época. Nesse contexto, o que garantiu a permanência e expansão do metodismo foi o liberalismo de alguns monarquistas, que, embora fiéis ao imperador, mostravam-se tolerantes, mesmo diante de um sistema monárquico que criava inúmeras dificuldades ao movimento metodista. É mencionado ainda que o número de metodistas não era tão expressivo a ponto de ameaçar o governo imperial, o qual manifestava simpatia pelo sistema de educação desenvolvido por eles, sendo este um dos elementos significativos para a aceitação do metodismo em nosso país.

Realmente seria difícil avaliar se mais pesou a intransigência religiosa apoiada pela omissão governamental, a desmoralização do clero tão explorada no Primeiro Império e no período Regencial, o oportunismo do movimento que adequadamente se utilizou do apoio dos republicanos e dos abolicionistas, ou, ainda, o vigor da própria ideologia metodista, que naquele momento simbolizava a opção que os brasileiros ansiavam tanto para uma prática religiosa mais aberta aos leigos, como também uma alternativa educacional com metodologia mais adequada que aquela dos jesuítas [...] (BOAVENTURA, 1978, p.61).

Em 1871, foi organizada a primeira Igreja Metodista do Brasil, em São Paulo, e, em 1881, foi fundado o primeiro colégio, em Piracicaba⁵, o Piracicabano, para meninas, representando, de acordo com Boaventura (1978), o marco inicial das atividades educacionais da Igreja Metodista no Brasil.

Segundo Mesquita (1995 apud Aço, 1999),

o fantasma do atraso civilizatório, representado pela herança escravista e pelas resistências conservadoras às idéias de progresso e evolução, aliava-

racial e religioso. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Per%3%ADodo_regencial>. Acesso em: 01 fev. 2007.

⁵ Com o apoio político dos irmãos Manoel de Moraes Barros e Prudente de Moraes, o pastor Metodista Rev. Newman articulou a criação de uma escola moderna, aos moldes das escolas americanas. Assim, em 13 de setembro de 1881, a missionária Marta Watts abriu as portas da nova escola, construída e sustentada pelas mulheres metodistas, cujo objetivo era promover a educação feminina no Brasil. Disponível em: <<http://www.piracicabano.com.br/index.html>>. Acesso em: 02 fev. 2007.

se a incapacidade do país em encontrar soluções próprias, o que possibilitou que escolas femininas como o Piracicabano pudessem desenvolver-se com o apoio de políticos como Prudente de Moraes (p.58).

Para Mesquita (1995), o currículo da escola recém-criada apresentava-se inovador, tendo disciplinas de conteúdo científico e de cultura geral ao lado de disciplinas como culinária, costura, música e pintura. Tudo isso tinha o objetivo de educar a mulher para ocupar um lugar na sociedade em desenvolvimento, mas sem descuidar do papel de mãe e esposa.

Pesquisa realizada em 1981, sobre ex-alunas do colégio Piracicabano que freqüentaram a escola nos primeiros anos de sua implantação, revela que elas ocuparam dois espaços na sociedade: a vida doméstica e o magistério, sendo que todas tinham se casado com homens ligados às profissões de advocacia, medicina, política, comércio e ocupações empresariais (MESQUITA, 1995, p.103). Tais constatações, segundo a autora, indicam que um dos objetivos da Sociedade Missionária de Mulheres - o de educar para a emancipação, não fora atingido, considerando o contexto da época: uma sociedade em que a industrialização e a organização dos serviços públicos não abriam espaço para mulheres instruídas.

Além do Piracicabano, outras escolas como o Granbery, em Juiz de Fora, o Bennet, no Rio de Janeiro, o Americano, de Lins foram constituindo as marcas da educação metodista na região sudeste do país. Essas marcas foram identificadas com uma pedagogia escolanovista e liberal, delineando a trajetória educacional metodista desde o final do império e nos primeiros anos da república brasileira.

De outro lado, Mesquita (1995) faz indagações acerca da motivação dos missionários e educadores metodistas que deixavam sua terra, abrindo mão do conforto de uma sociedade moderna e desenvolvida, do convívio com familiares e amigos para enfrentar um país com tamanhas diferenças culturais, climáticas e tanta adversidade no âmbito social e da saúde da população. Para responder a essas questões, recorre a textos de relatórios e documentos que revelam:

A primeira constatação que fizemos, acima de qualquer outra, se resume na

palavra FÉ. Não apenas a fé como conceito corriqueiro, sinônimo de simples crença. A fé que motivou os missionários foi a fé não apenas no Deus Cristão Protestante, mas a fé na nação norte-americana, nas suas instituições políticas e econômicas, na superioridade do seu povo sobre os demais, a crença de terem sido escolhidos por Deus para proclamar a verdade porque se achavam o seu possuidor exclusivo (p.111).

O projeto pedagógico metodista buscava articular um modelo de ensino que garantisse o rigor científico, sem abrir mão das questões de fé. Também objetivava formar lideranças úteis para o desenvolvimento do país, reproduzindo o modelo americano de modo a colocar o país como importador das manufaturas estrangeiras, mais especificamente dos EUA.

Sobre a Igreja Metodista no Rio Grande do Sul, de acordo com o PPC de Educação Física,

o Reverendo Luiz de Souza Cardoso esclarece que 'o metodismo gaúcho originou-se com uma identificação muito afinada ao Rio de La Plata, em seus aspectos culturais e mesmo ideológicos, do que ao metodismo das missões do centro-leste de nosso país'. E, notando algumas diferenças com o restante do país, que podem 'dar o tom de nossa tradição', sem, no entanto, comprometerem a unidade da Igreja Metodista brasileira, lembra que os primeiros missionários no sul do Brasil eram leigos, com decisiva participação de mulheres e ênfase na educação popular (PPC 2006, p.4).

Os colégios metodistas no RS, criados na fase da expansão educacional da Igreja, foram, na capital, o Colégio Americano, o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista - IPA, e, no interior, os colégios União, em Uruguaiana, Centenário, em Santa Maria, e Educacional, em Passo Fundo.

O Instituto União não foi fundado por norte-americanos, foi criado por um professor francês, de nome Aleixo Vurlod, que se muda de Montevideú, no Uruguai, para Uruguaiana para educar os filhos de franceses que lá residiam. Em 1870, diante do grande número de alunos que ele atendia indo de casa em casa, funda um colégio na própria casa onde residia, com uma novidade para a época: era um colégio "misto" para meninos e meninas.

Somente em 1908 esse colégio transfere sua administração e orientação

para a Igreja Metodista. O União comemora sua fundação em 8 de junho de 1870, sendo hoje considerado, por diploma municipal, patrimônio histórico e cultural do Município de Uruguaiana.

O Colégio Americano foi fundado em 19 de outubro de 1885, por Carmen Chacon, inicialmente com o nome de Colégio Evangélico Misto nº 1. No ano de 1900, passa a ser supervisionado pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos EUA, passando a chamar-se Colégio Americano. Na década de 1970, a instituição alcançou o *status* de instituição de ensino superior, com a criação, em 1973, do Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC), que passou a ser, então, a mantenedora do Colégio Americano e da futura Faculdade de Nutrição.

O Colégio Americano originalmente percorreu um caminho em que as mulheres (mesmo quando ainda eram destinadas preferencialmente às atividades domésticas e em conformidade com os propósitos do Movimento das Mulheres Norte-Americanas, cuja ênfase era a formação das mulheres) tiveram uma participação de destaque na sua gestão e desenvolveram um projeto de educação em que havia uma preocupação com esse aspecto - a formação de mulheres - e com as classes menos favorecidas.

Os(as) missionários(as) pioneiros(as) leigos(as), João Corrêa, Maria Rejos Ponciana Corrêa e Carmem Chacon, especialmente o primeiro e esta última, demonstraram de pronto a preocupação com a educação das camadas empobrecidas em nossa capital. Dessa forma, surgia assim, segundo ele, a “primeira escola metodista no Rio Grande do Sul voltada significativamente ao atendimento do povo pobre e analfabeto (Projeto Político-Pedagógico 2005).

O IPA, criado em 1923, por missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul, hoje Igreja Metodista Unida, como todas as demais escolas metodistas, dá uma grande atenção ao aspecto religioso, mas sem imposição, acreditando-se que crenças religiosas não se impõem. Seu regime educacional orientava-se nos princípios bíblicos *Véritas Liberabit Vos* - A Verdade vos Libertará, tendo como lema inspirador “Liberdade e Responsabilidade” que pressupunha princípios de urbanidade e sociabilidade. Era uma escola para homens, com regime de internato

e, desde a sua origem, tinha no esporte um dos pilares da educação aí desenvolvida.

O espírito competitivo, reforçado pela característica eminentemente masculina da escola, assegurou vitórias esportivas estimuladas por olimpíadas, jogos, concursos e outros eventos. O potro bravo, símbolo esportivo do IPA, representa a fibra, a bravura, o irrequieto espírito de iniciativa e o inquebrantável amor à liberdade que caracterizam o Ipaense (PPP 2002, p.8).

Com o advento de novas leis e reformas que abriram novas perspectivas educacionais, o IPA internato vai se extinguindo e dando lugar a uma escola mista.

O resgate histórico permite compreender que as condições políticas do período imperial não foram as mais favoráveis para a ampliação do metodismo, principalmente a marcante diferença ideológica. Mas diversos outros fatores, como o espírito humano e liberal do imperador D. Pedro II e sua simpatia pela proposta educacional metodista, deram condições para que o processo de expansão religioso e educacional da Igreja continuasse se desenvolvendo.

Boaventura (1978) refere que com a Proclamação da República em 1889 esperava-se que metodistas e republicanos continuassem a desenvolver o projeto educacional a partir de uma mesma identidade ideológica. No entanto, o que de fato acontece é uma ruptura, tendo em vista que o ideário republicano não tinha a mesma consistência liberal dos metodistas, vindo a prevalecer a influência positivista que desprezou até mesmo a tradição humanística do império.

Duas reformas educacionais, a de Benjamin Constant e a Epiácio Pessoa, nos primeiros anos da República, caracterizaram-se pelo cientificismo e uniformização do ensino, apresentando-se nulas em termos de resultados positivos, reforçando as características de um sistema educacional inexpressivo, incapaz de promover mudanças significativas no desenvolvimento do país. A par das reformas que foram se sucedendo, as instituições metodistas continuaram e se afirmaram, porque se mantiveram fiéis às suas origens humanísticas.

A leitura de diferentes autores sobre a caminhada metodista no Brasil vai evidenciando a característica elitista da educação aqui implantada nos primeiros tempos, nas regiões sul e sudeste do país, indo ao encontro dos interesses da nova classe dominante aqui instalada. As primeiras escolas aqui criadas foram implantadas em cidades que se apresentavam economicamente favoráveis, característica indispensável para uma educação elitizada.

Segundo Mesquita, cumpre-se, dessa forma, uma parte do projeto missionário de educação das elites, através da implantação de colégios em áreas estratégicas no sul e sudeste do país. O outro propósito, orientado para a educação popular, na região sudeste, consoma-se através do engajamento dos metodistas nos programas de remodelação e saneamento do Rio de Janeiro, iniciados em 1902, com a eleição de Rodrigues Alves. As ações desenvolvidas nesse âmbito contaram com a contribuição do missionário Tucker, motivado pelas idéias do evangelho social, “doutrina segundo a qual a religião não poderia ficar alheia à luta dos menos favorecidos por melhores condições de existência” (Mesquita, 1995, p.118). O trabalho de Tucker foi precursor da criação do Instituto Central do Povo, uma instituição a serviço da educação popular com um trabalho de evangelização e social, iniciado junto aos operários da obra do cais do porto, área pobre do Rio.

O grande mérito do trabalho social do ICP foi sua busca contínua de atender à comunidade carente de forma integral, ou seja, nos seus mais diferentes aspectos, o que atesta uma aguda percepção de que o ser humano tinha, além de necessidades espirituais, as necessidades imediatas do corpo (MESQUITA, 1995, p.122).

Entretanto, um aspecto analisado por Mesquita (1995) refere-se ao caráter acrítico desse trabalho, uma vez que não participou das lutas sociais ocorridas na época, como é o caso do desenvolvimento de organizações da classe operária, além de greves diversas que ocorreram nas primeiras décadas do século passado. Tal aspecto é analisado pela autora como um projeto que se caracterizou como aparelho ideológico do estado, numa visão althusseriana, uma vez que, ao buscar a promoção humana dos pobres, tentando minimizar as desigualdades sociais, acabou desenvolvendo valores como a disciplina, honestidade e respeito à

autoridade, muito úteis para a aceitação do sistema fabril.

A leitura dos trabalhos realizados por estudiosos que vêm pesquisando a história do metodismo e da educação metodista no Brasil me permite concluir que o propósito de articular educação e Igreja, bem como os processos que permitiram a expansão do metodismo e a aceitação do modelo educacional das escolas confessionais no Brasil imperial e nos primeiros tempos da república, cumpriu o papel que lhes era destinado, como instituição ideologicamente liberal e que tinha como missão divulgar o evangelho à luz de uma doutrina americanizada. As marcas desse processo fizeram-se sentir no modo de vida das pessoas, na cultura, na economia, na política, enfim na sociedade em geral, que passou a consumir e ser consumida pelo *american way of life*, constituindo-se num novo tipo de colonização que permanece até os dias de hoje. Mas, paralelamente, é inegável que a obra social comprometida com as minorias desfavorecidas também cumpriu um papel socialmente humanizador e dinamizador na melhoria da qualidade de vida das pessoas. O compromisso social que se revela ao longo do trabalho evangelizador vai assumindo, ao longo do tempo, uma característica mais crítica e progressista, identificado com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que se expressa através do Plano de Vida e Missão da Igreja, elaborado em 1982.

Na década de 80, a Igreja Metodista do Brasil, autônoma desde 1930, passou por momentos de profunda reflexão, redefinindo muitos aspectos de sua vida e trabalho. A educação, preocupação fundamental dos metodistas desde sua origem, teve suas diretrizes repensadas à luz da palavra de Deus, do Credo Social e do Plano de Vida e Missão da Igreja Metodista, resultando num documento que destaca aspectos de uma proposta que precisa ser superada:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;
- colocação do lucro como base das relações econômicas (p.38)

Considerando que esses valores não estão de acordo com as bases bíblico-teológicas que fundamentam a prática educativa metodista, o Colégio Episcopal, por

ocasião do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, em 1982, proclama as diretrizes oficiais do metodismo nacional, a partir das quais a prática educativa deverá ser norteadada por princípios que :

- desenvolvam consciência crítica da realidade;
- compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
- exercitem o senso e a prática de justiça e solidariedade;
- alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho;
- reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social (Plano de Vida e Missão, 1982, p.39).

Cabe destacar a mudança de orientação que se estabelece a partir desse documento, buscando romper com a proposta liberal que inspirou todo o processo desenvolvido nas escolas metodistas desde sua implantação no Brasil. Os valores apregoados são frutos de uma longa caminhada, cujos momentos de crise levaram a uma profunda reflexão sobre a identidade da Igreja e de sua proposta educacional. A partir daí, novas linhas passam a definir o processo educativo desenvolvido nas instituições educacionais, orientando os projetos pedagógicos desde a Educação Infantil e Educação Básica até a Educação Superior.

2.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO METODISTA

Rememorando a história da universidade no Brasil, Oliven (2002) destaca que diferente de outros países latino-americanos que foram colonizados pelos espanhóis e que, desde o século XVI, fundaram universidades em suas possessões, o Brasil Colônia somente três séculos mais tarde criou instituições de Ensino Superior em seu território. Ao longo deste tempo, a elite colonial brasileira realizava seus estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal, que tinha como uma de suas missões unificar culturalmente o império português a partir de propósitos em que a fé católica e a superioridade da metrópole não fossem questionadas. Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, comerciantes locais passam a reivindicar a criação de uma universidade, mas inicialmente são criados apenas

alguns cursos na Bahia e no Rio de Janeiro, com orientação bastante elitista e baseada no modelo das escolas francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Estudos realizados por Aço (1999) mencionam que em 1894 já havia intenção de os missionários metodistas estabelecerem cursos superiores no Brasil e que, em 1903, o Granbery, em Minas Gerais, inicia dois cursos superiores, Odontologia e Farmácia.

É o que Mesquita comenta , fazendo referência à preocupação da missão aqui instalada, “de oferecer aos filhos da nascente burguesia outras opções profissionais (1995, p.109)”, ou seja, preparar as elites para exercerem profissões liberais, mas com a marca da confessionalidade metodista. Mais tarde, em 1911, foi criada a Faculdade de Direito.

Segundo Boaventura (1995),

Os missionários Metodistas norte-americanos que vieram para o sudeste do Brasil no fim do século XIX, e princípio do século XX, trouxeram com eles, como parte da estratégia da missão, o firme propósito de instalar e desenvolver uma Universidade metodista, preferencialmente em Juiz de Fora, poderoso centro industrial da época (p.139).

De acordo com este autor (1995), a concepção de universidade na época tinha influência do pensamento inglês e do norte-americano, que desejavam a universidade do espírito, mas também se preocupavam com a transmissão do saber útil. Almejavam uma universidade pautada por uma atmosfera de fé, mas com o firme propósito pragmático de formar as lideranças que ocupariam os mais altos cargos profissionais, econômicos e políticos no mercado e no estado.

Nesse contexto, Boaventura (1995) traz uma importante reflexão sobre a questão da autonomia: ciência e fé. “Tão danosa como a Igreja que duvida é a universidade que crê” (p.147). Nessa perspectiva, destaca que no caso metodista não se trata de querer saber a “verdade”, uma vez que esta já é conhecida, mas que a Universidade deveria ser atuante no seu compromisso com a ciência, mas uma ponta de lança na divulgação do pensamento cristão.

Entretanto, segundo o autor, passados alguns anos, o sonho de uma universidade no Granbery tornou-se inviável devido a muitos fatores, como exigências descabidas do Estado frente às caóticas políticas educacionais, falta de recursos financeiros, espírito corporativista do professorado, indiferença da Junta das Missões dos Estados Unidos, conflitos internos e também a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, primeira universidade fundada no Brasil.

É importante observar que é nessa mesma década, no ano de 1923, que a Igreja Metodista tem a iniciativa de buscar a criação de um curso superior em Porto Alegre, como já mencionado anteriormente, caminhando na trilha das regiões centrais do Brasil.

Nas décadas de 20 e 30, funcionaram no IPA a Escola Bíblica, elevada à categoria de Faculdade de Teologia, em 1928, e uma Faculdade de Economia. Em 1938, a Faculdade de Teologia, por determinação da Igreja, é transferida para São Paulo. Nessa mesma época, a Faculdade de Economia também teve suas atividades encerradas em face de reformas de ensino.

Assim, somente em 1971, a criação do Curso de Educação Física, à noite, retoma a trajetória metodista de inserção na educação superior, em Porto Alegre. Dando continuidade ao projeto de expansão do ensino superior, são criados novos cursos: Nutrição, em 1978, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em 1980, Fonoaudiologia, em 1989, Administração Hospitalar e Turismo, com ênfase em Hotelaria, em 2000. Em 2004, foi comprado, do Centro de Ensino Superior-CESUPA, o Curso de Direito. Nesse mesmo ano, é aprovada pelo MEC a transformação da Faculdade Metodista IPA em Centro Universitário, agilizando o processo expansionista, com a criação de novos cursos.

Em 2002, foi criada a Rede Metodista de Educação do Sul, que atualmente é constituída pelas instituições: Colégio Centenário, de Santa Maria, Colégio Metodista Americano, de Porto Alegre, Colégio Metodista União, de Uruguaiana. Também integram a Rede, o Centro Universitário Metodista IPA e a FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria.

O Centro Universitário Metodista IPA conta atualmente com 31 cursos de graduação distribuídos nos seguintes Campi: Campus Central – Unidade IPA, Americano e Dona Leonor, Campus Cruzeiro do Sul, Campus Restinga e DC Shopping. A FAMES possui sete cursos de graduação em Santa Maria.⁶

Nessa perspectiva é possível vislumbrar a dinamização do projeto de expansão da educação superior, com vistas à criação da Universidade Metodista do Sul.

O IPA, como parte do projeto educacional metodista, ao buscar, no século XXI, o reencontro com a vocação de ser universidade, mesmo sendo uma entidade privada, procura redefinir seu projeto demarcando o compromisso social com as minorias desfavorecidas social e economicamente. Ao se constituir como uma instituição de educação superior, compromete-se com as políticas afirmativas através de ações inclusivas que contemplam o acesso de afro-descendentes, indígenas, pequenos trabalhadores sem terra, apenadas do presídio feminino Madre Maria Pelletier (a partir da implantação de um curso de graduação em Assistência Social, em 2006, no interior daquela penitenciária) e intercâmbio com países africanos em processo de emancipação e desenvolvimento. É neste viés que a instituição reafirma seu diferencial como um dos elementos definidores do projeto de universidade, que se encontra em sintonia com os princípios da atual reforma universitária, a qual cabe discutirmos à luz de autores que resgatam a história desse processo, bem como tecem reflexões sobre seus propósitos.

2.2.1 As reformas da educação superior no Brasil - passos e descompassos

O Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, (2005), na sua Exposição de Motivos, destaca que as instituições de ensino superior devem ser pensadas em articulação com os grandes problemas sociais que, ao longo do tempo, marcam a história do Brasil. Superar os impasses e dilemas que aprofundam

⁶ Disponível em: <<http://www.metodistadosul.edu.br/i.php?menu=hist>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

as desigualdades, através de um modelo de desenvolvimento capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental, deve ser o elemento mobilizador de todas as instituições de educação superior, sejam elas públicas, comunitárias ou privadas. Ou seja, o grande desafio está em constituir um projeto de educação superior que contemple o equilíbrio entre qualidade acadêmica e compromisso socioambiental.

Dados desse documento revelam a hegemonia do setor privado sobre o público, relativamente à expansão das instituições e matrículas de alunos, nas últimas décadas, e colocam o Brasil na liderança desse fenômeno na América Latina. Em termos percentuais, o documento indica que houve um crescimento no número de instituições privadas, de 74,4% para 88,9% entre 1994 e 2003, enquanto, no setor público, o número diminuiu de 25,6% para 11,1%. No que se refere à distribuição da matrícula no setor privado, para um total de 1.661.034 de alunos em 1994, havia 41,6% no setor público e 58,4% nas instituições privadas. A evolução dessa matrícula, de 1994 a 2003, mostrou um aumento da participação das instituições privadas, confirmando o predomínio incontestado do setor privado. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2003, estas concentram 70,8% dos 3.887.771 alunos matriculados, cabendo ao setor público uma modesta participação de 29,2%. O documento ressalta ainda que os estudantes brasileiros do ensino superior, além de estarem, na sua maioria, em instituições privadas, freqüentam cursos noturnos, representando 82,1% das matrículas. Cabe mencionar, nesse aspecto, que a Faculdade de Educação Física do IPA, criada em 1971, foi o primeiro curso noturno na área, no Estado do Rio Grande do Sul.

Esses dados reveladores de uma política que reforça as desigualdades, no ensino superior brasileiro, denunciam o que Santos (1999) define como a *crise institucional* da universidade, decorrente da contradição entre autonomia institucional e produtividade social, próprias da crise do Estado-Providência, o qual foi uma forma política desenvolvida nas sociedades européias, no final do século XIX, em substituição ao Estado Liberal, também conhecido como Estado Social de Direito, um modelo político mais democrático, que buscava compatibilizar, “dentro do marco das relações capitalistas, as exigências do desenvolvimento econômico com os

princípios filosófico-políticos da igualdade, da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projeto social e político da modernidade (SANTOS, 1999 p.211)". "A crise do Estado-Providência é extremamente complexa e se manifesta através da deteriorização progressiva das políticas sociais, de habitação, de saúde e educação". Sob a alegação de crise financeira, segundo o autor, nem sempre comprovada, procede-se a reestruturações profundas no orçamento, sempre no sentido de desacelerar e estagnar o orçamento social. Embora não vivenciando formalmente o modelo do Estado-Providência, o Brasil sofre algumas de suas conseqüências.

Sguissardi (2002) aprofunda reflexões sobre tais questões, trazendo para o debate a reação do governo da época⁷ ao Plano Nacional de Educação – Lei 10172/2001 do Ensino Superior, no qual destaca a meta 1 – “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária dos 18 aos 24 anos” e a meta 2 – “Ampliar a oferta de ensino (superior) público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior” (p.13), esta vetada!

Para analisar tal veto, o autor coloca como pano de fundo a matéria publicada na Folha de São Paulo de 20 de maio de 2001 sobre a crise energética vivida pelo país. A causa dessa crise está centrada nas exigências do Fundo Monetário Internacional-FMI e Banco Mundial, cujos acordos engessam os investimentos das estatais brasileiras.

O acordo com o FMI engessou os investimentos das estatais brasileiras porque, quando empresta dinheiro para um país, o Fundo impõe ajustes que seus economistas consideram adequados para garantir a saúde macroeconômica do devedor. [...] O governo deve cortar gastos para conseguir um superávit em suas contas. Pela metodologia adotada pelo FMI, são considerados gastos do governo todos os recursos despendidos pelos governos federal, estadual e municipal e pelas empresas controladas por eles. [...] Para atingir as metas com o Fundo, o governo cortou gastos de praticamente todas as áreas, mas também impediu que as estatais fizessem gastos com investimentos que pudessem comprometer ou diminuir os resultados fiscais. Esta limitação restringiu a capacidade de empresas como Furnas e Eletronorte de investir em novas usinas para gerar energia (SGUISSARDI, 2002, p.14).

⁷ Governo Fernando Henrique Cardoso, 2ª gestão de 1999 a 2002.

Sguissardi (2002) cita outra matéria complementar na qual é mencionado que, para dar mais fôlego à Eletrobrás, o governo federal teria de aprofundar o aperto fiscal em outras áreas. A par dessas notícias, comenta que a crise energética brasileira é um oportuno ponto de partida para falar dos caminhos e descaminhos da educação superior no país, enunciando que não é possível deixar de considerar o modelo de desenvolvimento subalterno e concentrador que tem prevalecido desde o Brasil colônia.

Na verdade, como poderemos entender muitas das dimensões da crise de educação superior no país, se fizemos abstração do *ajuste* promovido na economia e na administração (gerencial) do Estado sob a orientação e o beneplácito do *consenso de Washington* e das *recomendações* de organismos interventores na economia e na política dos países em desenvolvimento como o FMI, o Banco Mundial BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), a OMC (Organização Mundial do Comércio), entre outros? Como poderemos entender a crise de crescimento – o quase congelamento da expansão do ensino superior público e os altos índices de vagas ociosas no ensino superior privado – se não levarmos em conta o espantinho do *déficit público* e o vergonhoso modelo de desenvolvimento concentrador de renda adotado há séculos neste país? Como poderemos entender a cada dia maior abstenção do Estado na manutenção dos serviços públicos mais essenciais, assim como o *gerencialismo eficiente* – suporte do modelo de avaliação de todos os níveis de ensino, por exemplo – se não considerarmos a concepção de desenvolvimento e a reforma do Estado postas atualmente em prática que o tornam um Estado *desertor* e, ao mesmo tempo, *controlador e disciplinador*? (SGUISSARDI, 2002 p.14-15).

Esses dados e reflexões elucidam um momento histórico, em que temos explicitadas as prioridades definidas pelo modelo político-econômico que vem se desenvolvendo ao longo dos anos e que vão desenhando a universidade que restou aos brasileiros.

Retomando, Oliven (2002) traz dados que vão compondo o quadro que hoje temos. Em 1931, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, quando foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961. Nele era proposto que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (particular). Em 1935, Anísio Teixeira, (discípulo de Dewey), então diretor de Instrução do Distrito Federal e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos, criou a Universidade do Distrito Federal, com uma proposta voltada à renovação e à ampliação da cultura e com incentivo à pesquisa, se evidenciada uma

vitória do grupo de educadores liberais. Diante do clima político autoritário que predominava no país, essa universidade foi extinta em 1939, por decreto presidencial, tendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (nome que foi dado à antiga Universidade do Rio de Janeiro). A Universidade do Distrito Federal foi criticada também pelas lideranças religiosas conservadoras da Igreja Católica, que temiam a influência materialista, individualista e protestante do liberalismo norte-americano e que atribuíam os problemas do Brasil à crise moral desencadeada com a separação da Igreja e do Estado.

A criação da Universidade do Brasil fez parte do movimento gerador de um modelo único de ensino superior em todo o território nacional, coordenado pelo Ministro de Educação e Saúde do governo Vargas (1937–1945), Gustavo Capanema, que aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto de ensino universitário, constituindo-se no exemplo mais significativo de centralização autoritária, na educação superior brasileira.

Oliven (2002) coloca ainda que, durante a Nova República, ocorreu o surgimento de inúmeras universidades, tendo sido criadas 22 públicas federais, distribuídas nas respectivas capitais de cada unidade da federação, e também 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana.⁸ Nesse contexto há uma expansão das matrículas, intensificando-se a mobilização dos estudantes, o que culmina com a fundação da UNE (União Nacional de Estudantes), em 1938.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4 024, que, mesmo tendo trazido a possibilidade de certa flexibilidade, na prática reforçou o modelo tradicional vigente, mantendo as cátedras vitalícias e a supremacia do ensino sobre a pesquisa. De inovação assegurou representatividade estudantil nos colegiados.

Mesmo diante da inércia do sistema, a comunidade universitária teve grande mobilização, buscando superar o modelo autoritário e elitista, na perspectiva de uma

⁸ De acordo com SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

universidade mais democrática. Surgem, na época, fóruns acadêmicos, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e revistas especializadas que defendem o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

Com a transferência da capital do Brasil para Brasília, em 1961, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), com uma estrutura moderna e flexível, seguindo o modelo norte-americano, organizada na forma de fundação e departamentos, substituindo as cátedras. Tinha como objetivo o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia nacionais, dentro do projeto desenvolvimentista da época.

Após o golpe militar de 1964, o governo federal passou a controlar diretamente as ações acadêmicas com o pretexto de coibir atividades de caráter subversivo, tendo afastado inúmeros professores e alunos cujas idéias representavam ameaça ao modelo instituído. Em 1968, depois de longo tempo de obscuridade, em que a comunidade acadêmica, em geral, não participava das discussões ou decisões acerca das questões da universidade, iniciou-se uma nova discussão, e o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68 - dirigida às instituições federais), que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório e também estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando a titulação e produção acadêmica, permitindo, assim, a profissionalização da classe.

Chauí (2001) analisa essa reforma universitária, feita sob a proteção do Ato Institucional nº 5 e do Decreto nº 477, em combinação com o Relatório Atacon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo a ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão através da implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo. O segundo revelava a preocupação com a falta de disciplina e autoridade na universidade, refutava a idéia de autonomia universitária, sob a alegação de que essa representaria a possibilidade de ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia.

Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. O Ato nº 5 e o Decreto nº 477, inspirados no Relatório Meira Mattos, cumpriram a primeira tarefa. A reforma universitária cumpriu a segunda, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior. Como essa proeza deveria ser levada a cabo com o “máximo rendimento” e a “mínima inversão”, vale a pena relembrar como isso foi de fato conseguido (CHAUÍ, 2001, p.48).

Ainda para Chauí (2001), uma das modificações importantes, a *departamentalização*, no projeto da Universidade de Brasília, preconizada por Darcy Ribeiro, tinha por finalidade democratizar as relações, eliminando o poder das cátedras, transferindo para o corpo docente o poder das decisões. Essa reforma significou a diminuição de gastos e a facilitação do controle administrativo e ideológico dos professores e alunos, uma vez que se caracterizou por reunir disciplinas afins em um mesmo departamento, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores. Objetivo também buscado pela *matrícula por disciplina* e a divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas, que também permitiam aumentar a produtividade do corpo docente, uma vez que se tornava possível que alunos de cursos diferentes pudessem cursar a mesma disciplina, na mesma hora e no mesmo local, ministrada pelo mesmo professor. Com relação ao *vestibular unificado* por região e o *ingresso por classificação*, a finalidade era permitir o preenchimento das vagas em cursos menos procurados, através da segunda opção, o que permitia também reduzir o gasto estatal e impedir as reivindicações de estudantes aprovados com médias baixas, uma vez que a possibilidade de optar diminuía possíveis tensões de demanda. A *fragmentação da graduação* buscava eliminar as turmas, dispersando alunos e professores, impedindo dessa forma a existência de grupos que mantivessem uma comunicação contínua. Ao final de cada semestre, os conglomerados humanos se desfariam, reconstituindo-se de forma diferente no novo período letivo. Por outro lado, para a autora, as licenciaturas curtas em ciências, estudos sociais e comunicação e expressão permitiam, a curto prazo, satisfazer a demanda dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas, com menor gasto, e, a longo prazo, aumentar a oferta de mão-de-obra para os cursos médios,

garantindo a baixa remuneração dos professores.

A análise de Chauí revela a face perversa do modelo instalado com essa reforma e que ainda hoje guarda alguns resquícios. Todavia, outros propósitos passam a ser discutidos, a partir da instalação do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, trazendo novas perspectivas para a educação superior no Brasil.

2.2.2 A nova reforma universitária: um compromisso com a qualidade

Oliven (2002) lembra que, de 1985 a 2002, período da redemocratização política, estabelece-se um debate entre grupos que representam os interesses da educação pública e da educação privada. Os primeiros procurando assegurar verbas públicas apenas para instituições públicas governamentais, e os segundos, ligados ao setor privado, buscando acesso às verbas públicas e interessados em diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, criou o Regime Jurídico Único (pagamento igual para as mesmas funções) e aposentadoria integral para funcionários federais. No artigo 207, reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia das universidades. Assim, o que estava em questão não era mais o problema da expansão, e sim o problema da qualidade, questão que passa a ser o fulcro das discussões no meio educacional.

Polidori (2000) reflete sobre a questão da qualidade destacando que esta esteve sempre presente no ensino superior, mas que só nas últimas décadas foi assumida de forma mais explícita e organizada nos sistemas nacionais de educação. Coloca ainda que esta palavra é utilizada e está presente em todos os momentos da vida diária das pessoas e instituições, mas sua conotação depende do contexto em

que se realiza.

Para Enguita (1995), qualidade passou a ser uma palavra de ordem no mundo da educação, transitando desde declarações dos organismos internacionais, até conversas informais em mesas de bar, passando por manifestações de autoridades, representantes sindicais como também pais e alunos que passam a entender a qualidade da educação como um elemento prioritário no processo educacional. Para este autor, “ qualquer proposição relativa a conservar, melhorar, ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.”(p.95) A centralidade da qualidade na educação passa a substituir o que até então era o ponto crucial das demandas na área, a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades. A democratização da escolarização à grande maioria da população trouxe também a ampliação do acesso aos níveis superiores de educação, fazendo com que o foco da questão fosse deslocado de uma dimensão predominantemente quantitativa para uma abrangência qualitativa. “O acesso a todo o recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.” (ENGUITA, 1995, p.96)

Entretanto, ainda para o autor, o conceito de qualidade tem passado por entendimentos variados a partir de realidades e contextos distintos. hicialmente é interpretado como a dotação de recursos humanos ou materiais, para suprir as demandas do sistema de ensino, entendendo-se que a maior aplicação de recursos por usuário seria correspondente a uma melhor qualidade. Este foco é deslocado, posteriormente, dos recursos para a eficácia do processo, vista como a possibilidade de conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

Essa perspectiva é o que Gentili (1995), ao refletir sobre o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional, analisa a partir de uma dinâmica que chama de ‘duplo processo de transposição’, onde a primeira dimensão remete para o deslocamento do problema da democratização ao da qualidade e, a segunda, à transferência dos aspectos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas

educativas e pedagógicas. Ao abordar esta última traz para reflexão dois modelos que a representaram. O primeiro, desenvolvido através do programa 'Escola de Qualidade Total' trazido por Cosete Ramos⁹, dos programas de *Total Quality Control (TQC)* aplicados em instituições americanas. Este programa tinha como propósito aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. Ao que se sabe, tal programa, não teve grande difusão e aceitação no Brasil.

O segundo modelo tratava da *Qualidade como prova e as provas da qualidade*, desenvolvido na cidade de Mendoza, na Argentina. Esse sistema de avaliação consistia na aplicação de provas nas séries terminais da escola primária e secundária para avaliar todos os alunos que terminavam estes níveis de escolaridade. Compreendia também, a elaboração de uma série de *rankings* de escolas, segundo os resultados obtidos nas provas. Para o autor, tal modelo leva a pensar que os responsáveis, de Mendoza, teriam o entendimento de "que são os sistemas estatísticos de medição da qualidade que geram mudanças qualitativas nas instituições educacionais (GENTILI,1995, p.151).

Ao analisar o que os dois modelos têm em comum, o autor conclui que embora tenham natureza diversa, os programas coincidem em sua identificação com aspectos do discurso empresarial sobre qualidade, apelando para a terminologia do meio mercadológico, como "se a eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico. Raciocínio fundado na crença de que, quanto mais termos 'produtivos', se aplicam à educação, mais 'produtivo' se torna o sistema educacional (p.152).

Gentili, ainda acerca disso, declara que não coloca em dúvida, que a educação e o mercado devem encontrar pontos em comum, mas que o que deve ser discutido e questionado é a subordinação da educação ao mercado. Assim defende que a superação deste modelo implica numa nova concepção de qualidade, compreendida como a democratização radical do direito à educação, ou seja um processo em que não exista contradição entre o acesso à educação e o tipo de

⁹ Ver RAMOS, Cosete. *Excelência na educação. A escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

serviço por ela oferecido. Nessa perspectiva, formula três conclusões básicas:

Primeira: 'qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio.

Segunda: a qualidade, reduzida a um simples elemento da negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva.

Terceira: em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção (1995, p.176).

Portanto, não existe qualidade na educação, com dualização social, com discriminação e exclusão. O desafio presente consiste em construir uma sociedade que abra espaço para os excluídos poderem ingressar e se manter definitivamente, na dinâmica do processo educacional.

Para Leite (2000), a questão da qualidade não pode ser dissociada da pertinência da educação superior considerando que a qualidade não é um atributo abstrato.

A qualidade é um juízo valorativo que se constrói socialmente e, em consequência, implica escolha de um sistema valorativo em um determinado espaço social. Se esses pressupostos são aceitos, não se pode discutir a problemática da qualidade sem considerar sua relação com a pertinência da educação superior e de ambas com os processos de avaliação institucional (p.24).

Nessa perspectiva, a relação entre qualidade, pertinência e avaliação superior implica que a instituição universitária não deve ser reduzida a um modelo burocratizado, vinculado ao mercado nem afastar-se de sua vocação social. Aliar qualidade acadêmica com compromisso social constitui-se no duplo desafio a ser trilhado pela universidade no século XXI. Nessa perspectiva, Dias sobrinho, 2000, destaca que a avaliação institucional, deve implicar qualitativamente na consolidação dos propósitos institucionais, respeitando a dinâmica da universidade enquanto organização complexa e viva. Para ele,

É preciso colocar o ensino, as aprendizagens, a pesquisa e todo o conjunto de processos universitários na sua relação com a crítica e a produção da cidadania e de novas competências técnicas e políticas em todos os

campos. Daí que os critérios de qualidade devem incorporar valores culturais, éticos, filosóficos, sociais, psicológicos, em resumo, valores complexamente humanos. Assim, qualidade se abre à diversidade polissêmica, mas essa polissemia deve ser criteriosa e intersubjetivamente ordenada, organizada e interpretada pela universidade. Dessa forma a universidade reafirma sua identidade de espaço institucional público comprometido com a produção da ciência como valor social, com a formação e o desenvolvimento da cidadania (2000, p.86).

A reflexão acerca dos entendimentos e diferentes visões sobre qualidade na educação, em especial na educação superior, está posta para que se possa continuar a análise das reformas na educação superior, sem perder de vista as diferentes concepções subjacentes aos modelos que se instalam em cada momento histórico.

Em 1998, o governo Fernando Henrique Cardoso executa uma Reforma de Estado, na qual a grande maioria dos setores de infra-estrutura que davam sustentação ao estado brasileiro são privatizados ou terceirizados. Nessa ocasião houve a delimitação das funções típicas do Estado, numa aplicação de uma doutrina neoliberal, substituindo-se o conceito de *direito social* entendido como direito de todos e dever do Estado pelo de *serviços sociais e científicos*, com o entendimento de que os investimentos na infra-estrutura e na execução desses serviços não seriam mais, a rigor, obrigação exclusiva do Estado. Nesses *serviços sociais e científicos* estão incluídas escolas, universidades, centros de pesquisa, creches, hospitais, entre outros, compreendendo atividades que dizem respeito aos direitos sociais, mas que passam a ser concebidas como atividades quase de mercados, segundo documentos do MARE – Ministério da Administração da Reforma do Estado (ANDES, 2007).

Nessa esteira fica evidente a decisão governamental de privatizar ou conceder ao setor privado a execução de funções e serviços públicos, incluindo-se aí a universidade pública, motivo que a faz ser questionada com veemência, desencadeando os processos de avaliação que passam a ser implantados na época.

Ainda, paralelamente a esse processo de rediscussão da universidade no Brasil, no ano de 2002, três grandes instituições educacionais metodistas (União,

Americano e IPA no RS) constituíram, de forma integrada, a Rede Metodista de Educação IPA, a qual, de acordo com o PPI, procura ressignificar o entendimento da educação como fundamental para a construção da consciência crítica e de prática solidária num projeto de sociedade que reconheça, respeite e valorize as diferenças.

Mais adiante, em 2004, foi aprovado o Centro Universitário Metodista IPA¹⁰, consolidando um projeto de expansão no ensino superior, com vistas à formação da futura Universidade Metodista do Sul.

Como parte da reforma que se realiza, em nível nacional, nesse mesmo ano de 2004, a promulgação da Lei do SINAES, em abril, torna o processo de avaliação institucional obrigatório, deixando de ter um caráter voluntário, como vinha ocorrendo até então. Assim o desenvolvimento de um processo de avaliação institucional, enfatizando o processo de auto-avaliação, a partir de 2005, faz parte da dinâmica da instituição como exigência de Lei. É importante destacar que o sistema em questão incentiva que o processo de avaliação institucional seja abrangente, com uma proposta educativa, tendo como ponto central a participação dos diversos atores envolvidos. Nesta perspectiva, o IPA se organiza nos moldes do novo sistema, buscando dar continuidade ao que já vinha realizando nesse âmbito.

O resgate que me propus a desenvolver, da trajetória da Universidade no Brasil, relacionando com o movimento educacional metodista no país e, mais especificamente, do percurso percorrido pelo IPA nesse contexto, me traz aos dias de hoje, quando se estabelece a nova política de desenvolvimento do governo Lula, o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, que incorporou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que, por sua vez, dentre outras propostas, consta de dois decretos referentes a Planos de Reorganização e Expansão tanto das Universidades Federais – REUNI como da Rede Federal de Educação

¹⁰ Estatuto do Centro Universitário (2005) artigo 1º, § 1º O CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA é credenciado pela Portaria do MEC nº 3.186, publicada no Diário Oficial da União em 11 de outubro de 2004, para atuação no município de Porto Alegre, ato que integra e transforma em Centro Universitário a Faculdade de Ciências da Saúde – anteriormente mantida pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, oriunda do Colégio do IPA, fundado em 1923 - e as Faculdades de Administração e de Nutrição e Fonoaudiologia – anteriormente mantidas pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura, oriundas do Colégio Metodista Americano, fundado em 1885.

Tecnológica – Rede de IFET.

Assim, no ano de 2007, o governo Federal lança o PDE, constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, visando prioritariamente à melhoria da educação básica. Entretanto para qualificar a educação básica, é fundamental que a educação superior também seja impulsionada a crescer e se qualificar em direção aos propósitos democráticos e inclusivos. Assim a reforma universitária traz como principais aspectos: reserva de vagas a alunos da rede pública e a afro-descendentes em universidades federais, criação de um núcleo básico nos cursos de graduação, obrigatoriedade no ENEM, criação de uma loteria para financiar a ampliação das universidades federais e reserva de vagas para alunos de baixa renda na rede particular de ensino em troca de isenção fiscal – PROUNI - Programa Universidade para Todos. O decreto nº 60942007 institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que, no seu artigo 1º, estabelece como objetivo criar condições de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos. O REUNI prevê a ampliação da oferta, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica, compromisso social, suporte de pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo. A adesão ao programa é voluntária.¹¹

Diante da complexidade dos fatos que a história nos desvela, apontando avanços e retrocessos, revelando dados que não permitem ocultar os rumos deflagrados pelas leis e pelas ações que geraram tensão a cada espaço de tempo, a intencionalidade de uns subvertida pelo poder de outros, os caminhos foram traçados demarcando as formas que assumiria o ensino universitário no Brasil. Temos então um legado de quase 200 anos de educação superior, que muito bem reflete as contradições próprias de um país em desenvolvimento e que há 500 anos exercita a subserviência, nas diferentes formas de colonização a que se submete, mas que pode encontrar na educação, nos seus diferentes níveis de escolaridade, e nos diferentes momentos históricos, uma possibilidade de romper com a produção e

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

a reprodução dos valores que sustentam o descompasso de seu desenvolvimento.

Nesse contexto, que projeto de universidade poderá dar conta de tamanho desafio? O PAC, através do PDE e de todos os demais projetos que o complementam, está aí a desafiar a comunidade acadêmica a exercer criticamente seus direitos e deveres, no interesse da educação como um bem social. O IPA, como instituição de ensino superior, privada, confessional, ao buscar seu objetivo de se transformar em universidade, pode contribuir para a concretização desse projeto?

Santos, há dez anos atrás, manifestou uma preocupação que ainda hoje precisa ser considerada, não de forma pessimista e destrutiva, mas para garantir a lucidez àqueles que militam na causa da universidade, sob pena de essa acumular mais uma iniciativa que não garante seu pleno desenvolvimento como qualidade acadêmica e responsabilidade socioambiental: “duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais quando estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (1995, p.187).

Integrada a esse processo amplo e complexo, minha investigação, como parte de um todo que está sendo trilhado no interior da instituição, em consonância com o projeto educacional do país, poderá contribuir para a revisão/construção/consolidação de uma política nacional e institucional, a qual se concretiza a partir da sala de aula, como espaço onde formalmente o ensino e a aprendizagem são desafiados a ocorrer.

No movimento circular que transita entre o todo, a parte e novamente o todo, buscando os nexos e as contradições que se estabelecem entre um e outro, a avaliação institucional, que inclui entre seus pilares o ENADE, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, pode se colocar como elemento dinamizador da política nacional de desenvolvimento da educação superior a partir das possibilidades de mobilização que proporcionar no interior de cada instituição.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

É incontestável que a educação superior, como os demais níveis de escolaridade, deve ser avaliada. De acordo com Panizzi (2003), a experiência brasileira em avaliação não pode ser dissociada das políticas públicas nem da curta história da universidade no Brasil, iniciada em 1827, quando foi criada a primeira instituição de ensino superior no país. Somente a partir de 1950, com a constituição do Sistema Federal do Ensino Superior, começam a ser implantadas políticas mais consistentes referentes à educação superior. Na época ainda era insignificante o número de brasileiros que tinha acesso a esse nível educacional, o que fazia com que as autoridades se ocupassem mais com o aumento na oferta do número de matrículas e de cursos, do que com o tema avaliação. Nos anos 1960 e 1970, o país passa por um processo de ditadura militar, em que se alardeia um milagre econômico, com grande impulso à industrialização, através da vinda de multinacionais. O governo militar favorece a expansão do ensino de graduação, através da expansão das instituições privadas, e aumenta os investimentos em pesquisa e pós-graduação. Assim, a pesquisa passa a ser incorporada à vida universitária, o que mobiliza alguns eventos avaliativos, ainda que esporádicos. A pós-graduação ganha impulso na segunda metade dos anos 1970, o que leva a CAPES, - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e outras agências, a realizar avaliações das pesquisas e programas de pós-graduação.

A autora destaca que entre 1980 e 1990 houve um acelerado aumento no número de instituições privadas e, paralelamente, o governo federal reduziu os investimentos na educação superior. Nos anos 1960, apenas 1/3 dos alunos universitários estava nas instituições privadas, enquanto que nos anos 1990 houve uma inversão e apenas 1/3 do total de matrículas era oferecido por instituições públicas.

Dias Sobrinho e Balzan (2005) afirmam que a década de 1980 foi palco de discussões na comunidade científica, no movimento de professores e agências governamentais, acerca da necessidade da avaliação institucional, motivadas por razões diferentes. De parte das universidades públicas, dois motivos as mobilizaram

para se posicionarem a favor da avaliação: “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (p.7).

De parte do governo federal, nessa época, seguindo uma tendência internacional de verificação da qualidade diretamente relacionada ao mercado, surgem: Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983): Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira e o anteprojeto de lei elaborado pelo Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES (1986), que, devido às fortes reações contrárias, não foram implantados (UFRGS, 2003). Para Dias Sobrinho (2002), nesse momento, estabeleciam-se, explicitamente, o papel controlador da avaliação e os limites da autonomia, e começam a ser colocadas em prática as idéias de privatização.

Almeida Júnior (2005) indica três fases no desenvolvimento do processo da avaliação institucional no Brasil: a primeira, de 1983 a 1992, indicando a construção da agenda; a segunda, de 1993 a 1995, trazendo a formulação da política, e a terceira fase, de 1995 a 1996, tratando de sua implantação.

Para esse autor, a primeira fase da avaliação da educação superior no Brasil, colocada entre 1983 e 1992, caracterizou-se como o espaço da construção da agenda, ou seja, a constituição da lista de problemas que chamaram a atenção do governo. A segunda fase, de 1993 a 1995, identificada como a formulação da política, caracterizou-se pelo espaço político de trocas, conflitos e poder, em que se elaboraram concretamente propostas de avaliação.

Segundo Leite (1997), nesse momento, surge das bases universitárias, através da ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, instalado em julho de 1993. O Programa buscava avaliar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Sua proposta era a de que cada instituição realizasse o seu processo avaliativo, composto por avaliações internas,

externas e a meta-avaliação, sendo que esta última consistia numa avaliação da avaliação e numa retomada do ciclo avaliativo.

Para Forster (1997), o PAIUB buscava o aperfeiçoamento e trocas de experiências avaliativas, com pressupostos abrangentes, democráticos e que respeitavam e valorizavam as divergências institucionais. Sant'Anna e Veras (1997) discutem resultados do PAIUB, destacando o mérito do programa em possibilitar a elaboração coletiva de um processo de avaliação que oportunizava a construção de conhecimento, levando ao debate e à crítica sobre a realidade da universidade brasileira.

Segundo Dias Sobrinho (2002), a concepção do PAIUB era de intencionalidade educativa e de caráter formativo, valorizando a participação e a negociação, entrelaçando perspectivas éticas, políticas e culturais.

Do ponto de vista ético e político, o PAIUB é um modelo profundamente identificado com os princípios e valores da educação entendida como bem social e público. Por isso, põe em foco o projeto educativo de cada instituição. Avalia sua inserção na sociedade, isto é, sua responsabilidade pública e social. Analisa as causalidades dos fenômenos observados, com propósito de superar as deficiências e alargar os campos de possibilidades. Por isso tudo, a consideração dos produtos ou resultados não se desvincula da compreensão dos contextos e dos processos. O quantitativo é importante porque dele se faz emergir o qualitativo. O PAIUB se preocupa valorativamente com a compreensão e a construção dos sentidos (2002, p.53).

A terceira fase, em 1995 e 1996, de consolidação ou implantação da proposta governamental, caracterizou-se pelo fato “de descartar e/ou desconsiderar as propostas, experiências avaliativas desenvolvidas durante as fases de construção e formulação da agenda pelo conjunto da comunidade acadêmica, MEC e sociedade civil” (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p.34). Nessa fase, consolidaram-se dois instrumentos elaborados pelo MEC, o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido por “Provão”, e a Análise de Condições de Oferta (ACO), apresentando uma tendência avaliativa baseada no controle de resultados, em detrimento da proposta formativa e participativa que marcava a proposta anterior. Para esse autor, é notório que as políticas de avaliação superior empreendidas pelo MEC, no primeiro

mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–1998), tinham uma visão predominantemente economicista, buscando implantar um formato avaliativo de resultados, tendo em vista a perspectiva das instituições universitárias corresponderem às demandas do mercado.

O Exame Nacional de Cursos – ENC, criado a partir da Lei 9.131/1995, teve seus resultados amplamente divulgados na mídia, servindo como instrumento de classificação das instituições e de estímulo à concorrência entre elas. Enquanto o PAIUB tinha como referência a globalidade, o processo e a missão institucional na sociedade, o ENC tinha como foco o Curso, a partir de uma perspectiva classificatória, fiscalizadora e de controle (SINAES, 2007).

A Análise das Condições de Oferta - ACO, segundo Dias Sobrinho (2002), era realizada por comissões externas, dedicando-se a examinar a biblioteca, instalações físicas, corpo docente e projeto pedagógico. No entendimento do MEC, o resultado dessa análise, somado ao do Provão, forneceria um quadro comparativo dos cursos com informações aos clientes em potencial.

Segundo Cunha (2003), desde 1995, no Brasil, o Ministério da Educação vinha implantando políticas educacionais que reforçavam os mecanismos de controle pela avaliação, nos quais as idéias-chave passaram a ser a competência, a excelência e a produtividade, numa lógica classificatória que não considerava a riqueza e a complexidade do processo educacional universitário. Tal política provocou uma mudança no sentido da profissionalidade dos docentes, a qual passou a ser pautada pela lógica da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. Esse processo passou a influenciar no produto da universidade e também nas ações docentes e manifestações discentes. Instituições passaram a fazer parte de um *ranking* a partir dos melhores resultados, em que alunos e professores culpavam-se reciprocamente pelos maus desempenhos no Provão e os órgãos governamentais isentavam-se de suas responsabilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, aprovada em 1996, sob o nº 9394/96, reforçou a importância do processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino

superior, uma vez que tal processo já vinha acontecendo através do PAIUB - oriundo da iniciativa das instituições, com apoio do governo, mas a partir de adesões voluntárias. Esta lei passa o processo para a responsabilidade do MEC, cujas ações são coordenadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2003, o SINAES – Sistema Nacional da Educação Superior - é implantado, compreendendo a avaliação das instituições (interna e externa), o exame nacional dos estudantes (ENADE) e a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, com o propósito de romper com o modelo em vigor, na perspectiva de formular uma nova política para a educação superior no Brasil.

E o IPA, como realiza seu processo de auto-avaliação, nesse contexto? Segundo Polidori (2005), no Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), que, em 2003, oferecia sete cursos de graduação¹², o processo de avaliação institucional iniciou no ano de 1994. Essa tarefa foi designada, inicialmente, para uma instituição de consultoria externa que a desenvolveu com base no PAIUB.¹³

Para essa autora, a primeira parte do processo avaliativo foi dividida em três etapas: a primeira ocorreu no período de 1994 a 1996, a segunda, de 1996 a 1998, e a terceira abrangeu o período de 1998 a 2000, e tiveram como objetivos comuns:

- participação de docentes, discentes, funcionários, egressos e empresas;
- levantamento das necessidades dos cursos e da instituição envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- melhoria da qualidade do ensino oferecido;
- melhoria da instituição; e
- acompanhamento do movimento estratégico da instituição na sua trajetória de Instituto para Centro Universitário e, no futuro, para Universidade (POLIDORI, 2005, p.105).

Segundo Polidori (2005), no IPA, de acordo com as fases da avaliação institucional já mencionada, o período de 1994 a 1996 caracterizou-se por uma avaliação diagnóstica na qual foram levantadas questões referentes à “estrutura

¹² Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Fonoaudiologia, Administração Hospitalar e Turismo com ênfase em Hotelaria.

¹³ Ressalta-se que a avaliação realizada no período de 1996 a 2000 abrangeu não só o ensino superior, mas também o ensino fundamental e o médio oferecido pelo Instituto Porto Alegre e pelo Colégio Americano, que desenvolviam as suas atividades nas mesmas instalações e têm em comum os seus mantenedores. Foi abrangido também o Conservatório de Música.

curricular, qualidade dos docentes e dos funcionários, condições das instalações físicas, situação da biblioteca, condições dos laboratórios de informática, relacionamento entre os diversos atores da instituição, a comunicação interna entre os diversos setores e a gestão administrativa” (p.106).

Em 1997, no segundo período, que abrangeu de 1996 a 1998, a avaliação procurou retomar problemas recorrentes, já identificados no processo anterior, e evidenciou outros, catalogados como ‘chamada urgente relacionada a’, envolvendo os seguintes pontos: “democratização das ações de comunicação ampla e correta entre os diversos setores; participação nos processos de planejamento e decisões; valorização dos sujeitos construtores da instituição; e desenvolvimento de ações multidisciplinares e multiprofissionais” (p.106).

Em 1998, foi realizado um levantamento indicando as ações desenvolvidas em relação às avaliações anteriores, o qual foi dividido em: ações administrativas; ações de ensino e ações de pesquisa e extensão.

No último ciclo, no ano de 1999, coordenado por uma empresa consultora, o trabalho abordou os aspectos positivos destacados na avaliação; os problemas com a infra-estrutura; os problemas em organização e funcionamento institucional; os problemas com os docentes; os problemas com a proposta curricular e os avanços ocorridos.

Polidori (2005) ainda destaca que na seqüência deste processo estava previsto o desenvolvimento de um ciclo que abrangeria os anos de 2000 a 2003 e que seguiria a sistemática aplicada no PAIUB, enfatizando a auto-avaliação, a avaliação externa, a gestão e a reavaliação. No entanto, essa etapa não se efetivou. A partir do ano de 2001, esse processo foi absorvido pela própria instituição, cuja coordenação passou a ser feita por uma de suas professoras, em conjunto com a direção-geral e a coordenação dos diversos cursos oferecidos.

A proposta desta nova fase estabeleceu-se tendo como base a missão da

instituição¹⁴; a sugestão da Política Institucional do período de 2000-2005¹⁵; as metas da instituição do período de 2000-2004¹⁶, e ainda as manifestações existentes nas avaliações que enfatizaram: “o reconhecimento da importância e da necessidade da existência de um processo de avaliação institucional dando ênfase na continuidade do processo de avaliação iniciado em 1994 (Idem, 2005, p.107).

Em 2002, a avaliação da instituição foi organizada a partir de uma fase inicial, de socialização das informações relativas ao processo, e, posteriormente, desencadeou a elaboração dos instrumentos de consulta para os docentes, discentes e funcionários. Tais instrumentos avaliaram basicamente os cursos, as disciplinas, os docentes, os currículos, a infra-estrutura, a biblioteca, as secretarias, os laboratórios e foram aplicados à comunidade acadêmica, de forma impressa, e seus resultados, tabulados, analisados e divulgados em reuniões.

Em abril de 2003, a partir da instalação do governo Luiz Inácio Lula da Silva, cujas propostas de políticas públicas traziam a perspectiva de ruptura com o modelo FHC, uma nova política para a educação superior começa a ser discutida e, no bojo desse movimento, iniciou-se um processo de modificação na concepção da avaliação institucional, culminando na aprovação da Lei 10.861 de 15/04/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, cuja proposta é avaliar as IES na sua totalidade, integrando inclusive a graduação com a pós-graduação, extensão, pesquisa e gestão, buscando o desenvolvimento de vários processos avaliativos, diferenciados em cada IES do país. Esse processo, em alguns aspectos, retoma princípios e modalidades do PAIUB.

O SINAES apóia-se em três grandes pilares: a Avaliação Institucional, composta pela auto-avaliação e avaliação externa; a Avaliação da Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (ENADE), para subsidiar tanto a gestão interna das IES como a formulação de políticas públicas,

¹⁴ Proporcionar uma educação crítica e participativa, instrumentalizando a comunidade escolar a engajar-se na construção de uma sociedade fraterna, justa e solidária, à luz do reino de Deus.

¹⁵ Avaliação: acompanhamento e validação. Há necessidade do estabelecimento de normas e mecanismo de avaliação institucional para acompanhamento e validação da percepção dos diferentes níveis de ensino, áreas de atuação, serviços e segmentos institucionais.

¹⁶ Avaliação Institucional: adoção, como um processo permanente de revisão de ações com vistas ao aperfeiçoamento, adequação e projeção de ações através de seminários, aplicação de instrumentos a docentes, atuais alunos, egressos, consulta a conselhos e empresas.

reconhecendo e valorizando a diversidade do ensino superior.

O SINAES, como um sistema, busca superar as práticas avaliativas vigentes nos últimos anos, que se pautaram pelo uso de instrumentos aplicados a objetos isolados, conduzindo a uma visão parcial e fragmentada da realidade. Nesse sentido, de acordo com o Documento Básico (2007, p.87), o SINAES “busca assegurar entre outras coisas a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação”.

Ainda de acordo com o documento citado, O SINAES tem como princípios norteadores:

- *a educação como um direito social e dever do Estado*, fundamento da responsabilidade social das IES, mediante a regulação e orientação das políticas de Estado;
- *os valores sociais historicamente construídos*, base da produção solidária dos meios para o desenvolvimento sustentado do país e da formação dos cidadãos no contexto social e histórico;
- *a regulação e controle*, como forma de assegurar a garantia de qualidade do sistema, superando o modelo regulador como prática burocrática e legalista, ao encontro de um sentido ético e político;
- *a prática social com objetivos educativos*, supondo um caráter essencialmente formativo, distinguindo-se do mero controle, mas sem abrir mão dele, enfatizando o dinamismo dos processos e relações;
- *o respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado*, contribuindo para o estabelecimento de uma concepção de educação superior, em que sejam fomentados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, como também o espírito de solidariedade e de cooperação;
- *a globalidade* como forma de garantir a visão de totalidade do sistema, sem perder a idéia de integração das partes, e da multidimensionalidade e polissemia do processo;
- *a legitimidade*, contemplada nas suas dimensões éticas, políticas junto à dimensão técnica, apoiada em critérios de liberdade argumentativa, negociação, solidariedade, equidade, compromisso com o conhecimento e com a responsabilidade social e pública ;
- *a continuidade*, buscando consolidar a avaliação como processo contínuo e permanente.

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cuja criação foi sugerida pela Comissão Especial de Avaliação - CEA. A CONAES busca assegurar o

funcionamento adequado da avaliação, respeitando princípios e orientações, bem como o cumprimento de exigências técnicas e políticas. Através de sua função coordenadora, deve dar respaldo político e técnico como forma de garantir legitimidade ao SINAES e, através de sua função supervisora, busca assegurar a constante melhoria do sistema mediante capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões, encaminhamento de relatórios, pareceres e recomendações, e divulgação ao público das análises, dentre outras ações.

Cunha (2005) destaca algumas características do SINAES. A primeira é a sua compreensão como um sistema que tem na complexidade uma marca desde sua gênese. Outra característica é sua perspectiva pedagógica que visa à qualidade através da possibilidade de promover melhorias no processo educativo. Tem também a perspectiva emancipatória que, juntamente com a pedagógica, promove a responsabilização através da participação efetiva de todos. Traz ainda a condição de legitimidade, na medida em que atende as dimensões ética, política e técnica do processo. Por último, ressalta a condição da avaliação como propulsora da qualidade, já que, pela sua dimensão pedagógica, aciona a responsabilidade de todos, favorecendo a auto-estima dos atores, na medida em que sua dimensão afetiva desencadeia energias positivas, criando condições para inovações e alternativas criativas. Para a autora, nesse sentido a avaliação pode se tornar um dispositivo potencial de mudança.

De acordo com SINAES (2007), a Avaliação Institucional é o instrumento central do sistema, cujo foco são as Instituições de Ensino Superior – IES.

No IPA, o processo de Avaliação Institucional acompanha o movimento do SINAES, na estrutura e sentido, continuando em 2004, 2005, 2006 e 2007 a implantação de ações, buscando dinamizar a cada ano tal processo. Uma das questões que têm tido ênfase nestes últimos anos é a intensificação da participação da comunidade. Diante do movimento de expansão pelo qual passa a instituição, é preocupação constante da direção a garantia de que o crescimento acelerado não comprometa a qualidade do processo educativo em todas as suas dimensões. Mas o que vem ocorrendo é que a participação dos diversos segmentos, como professores,

alunos e funcionários, de um modo geral, quantitativamente, não têm correspondido. Tal constatação foi objeto de estudo de um Grupo de Pesquisa em Avaliação Institucional – que está incluído na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão -, do qual faço parte, que procurou investigar os fatores que influenciaram a baixa participação, resultando em artigos já publicados.¹⁷

Em âmbito nacional, em 2004 começa a discussão da Reforma Universitária, cujo Anteprojeto de Lei (2005), a partir das discussões encaminhadas e construídas coletivamente, estabelece diretrizes que deverão nortear o processo de expansão da educação superior, garantindo qualidade acadêmica e inclusão social, através da educação. Uma das diretrizes, a segunda, diz respeito “à necessária e urgente recuperação da capacidade do Poder Público de regular, avaliar e supervisionar adequadamente as instituições sejam elas privadas ou públicas” (Exposição de motivos, p.23).

Nessa perspectiva, destaca a importância do SINAES como instrumento fundamental no processo avaliativo, pela forma transparente, objetiva, completa e apropriada à complexidade do sistema educacional superior brasileiro. O Brasil é apontado como um dos países que possui, hoje, uma das maiores redes de educação superior no mundo, sendo a maior da América do Sul, com um sistema privado complexo e diversificado, comportando desde instituições comunitárias e confessionais, nas quais o lucro não é considerado um fim, até empresas educacionais eminentemente lucrativas. Nesse contexto, é evidente que, dentre essas instituições, vão existir aquelas que têm na qualidade do ensino sua maior referência, mas também cresceram desordenadamente empresas cujos objetivos primeiros estão ligados ao lucro. Assim, o setor privado da educação superior brasileira “deve obter com a reforma políticas claras, reconhecimento de sua legitimidade e uma regulação justa, baseada em normas gerais estáveis, via relação com o estado, respaldadas nos ditames constitucionais de autorização e avaliação” (Idem, p.24). Logo, a reforma universitária e a avaliação se interpenetram,

¹⁷ Artigos publicados: POLIDORI, M. M. , FONSECA, D.G.; LARROSA, S.F.T. Avaliação Institucional e as novas tecnologias: uma aproximação. Avaliação/Rede de Avaliação da Educação Superior, *RAIES*, v.10, n.2, jun. 2005. _____. Avaliação Institucional Participativa. Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior, *RAIES*, v.12, n.02, jun.2007.

explicitando sua concepção.

Visto que o estudo que pretendo desenvolver está inserido em uma instituição privada, confessional, é pertinente aprofundar mais a questão, também destacada por Dias Sobrinho (2005), relativa à avaliação na educação superior, ao questionar: “Educação é bem público ou é negócio?” (p.19).

Como superar as contradições inerentes a um processo que ocorre no interior de uma IE de tal natureza, o IPA, garantindo que os valores do mercado não se sobreponham aos valores e princípios educacionais? Essa questão é ponto crucial na consolidação dos propósitos institucionais do IPA, em consonância com os princípios e diretrizes do sistema de educação superior brasileiro.

Dias Sobrinho (2005) ajuda a responder a esse questionamento a partir do entendimento de que há tendências gerais de pensamento que interferem nas opções de avaliação, as quais correspondem a concepções de mundo. Duas concepções têm marcado as práticas avaliativas: uma correspondendo ao modo de conhecimento da ciência positivista, identificada com a visão objetiva, fragmentada, reducionista entre sujeito e objeto, e outra privilegiando de modo fundamental a relação entre sujeito e objeto, na perspectiva do pensamento complexo que considera a articulação entre práticas sociais, artes e conflitos éticos, e em que o objeto se constitui também pela intuição, pela sensibilidade e pela reflexão do sujeito.

Essas duas concepções não devem ser entendidas de modo fechado como se a realidade pudesse ser vista de forma monolítica e singular. Para quem concebe a instituição educativa como instrumento de democracia, a formação universitária busca a cidadania plena, em suas dimensões públicas e privadas. Em consonância com essa concepção de educação como bem público,

a avaliação estará voltada à melhoria da formação da consciência crítica, do fortalecimento dos sujeitos históricos e da identidade nacional, da produção de conhecimentos que interessam à população em geral, enfim, da promoção dos significados públicos e sociais da educação (SOBRINHO, 2005, p.20).

Nessa visão do autor, a avaliação servirá para consolidar o princípio da responsabilidade social da educação superior, tendo como postulado básico o questionamento, a problematização e a produção de sentidos, muito mais do que as quantificações e racionalizações explicativas.

Para aqueles que concebem a instituição educativa como uma empresa, cuja referência não é a sociedade e o social, mas a economia e o sucesso individual, a formação inscreve-se no amplo mercado dos negócios e do lucro, produzindo o benefício individual e não o bem comum. Dentro desse enfoque, a avaliação assume valores relacionados à medida, seleção, comparação e racionalização, tendo em vista o aumento da competitividade e da gestão eficiente.

As duas concepções da avaliação enfocadas pelo autor relacionam-se a duas epistemologias distintas, ainda que não de forma pura. A segunda corresponde à da ciência moderna, já mencionada, marcada pelo conhecimento objetivo, fragmentado, linear, quantificável, fruto da visão mecanicista e analítica de mundo. A primeira, também já mencionada, privilegia a relação entre sujeito e objeto, pela qual ambos se constituem. É estabelecida uma articulação complexa e holística em que, mais do que a explicação das partes isoladas, busca-se uma compreensão global, na medida em que se consideram as relações entre as partes e o todo. Nessa concepção, “a avaliação tem preponderantemente uma função ético-política de formação de cidadãos, isto é, de expansão dos processos de emancipação social e de aprofundamento da democracia” (SOBRINHO, 2005, p.21).

Essa última reflexão traz subsídios que se relacionam à política avaliativa do SINAES e à adesão do IPA a ela. Cabe referir que a filiação do IPA ao SINAES não o afasta do que vinha fazendo, mas reorienta a continuidade do processo, agregando outras possibilidades trazidas pelo novo sistema, dentre elas a adesão ao processo de avaliação dos estudantes ao ENADE.

3.1 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES – ENADE

O ENADE foi implantado em 2004 como parte integrante do SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.¹⁸ Seus resultados, segundo o MEC, poderão subsidiar as instituições e cursos como referenciais para implementar ações que interfiram na melhoria da qualidade administrativa e didático-pedagógica dos cursos de graduação. Treze Cursos¹⁹ foram envolvidos em sua primeira edição, dentre eles o Curso de Educação Física.

Ainda de acordo com a Lei 10.861/2004, que institui o SINAES, o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e é aplicado periodicamente aos estudantes no final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, mediante seleção prévia, utilizando-se de procedimentos amostrais. Sua periodicidade é trienal.

Destaca-se também em documento da Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior, DEAES (2004), que a ênfase do ENADE recai sobre as expectativas em relação ao perfil profissional de cada curso. Decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional. Esse documento indica que, na perspectiva do ENADE, o conceito de competência é entendido numa dimensão complexa e ampliada, adquirindo contornos diversos, exigindo aprofundamento na apropriação dos conhecimentos e utilização de capacidades

¹⁸ Artigo 23 da Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004, MEC, que regulamenta o SINAES, instituído pela Lei 10.861 de 14/04/2004.

¹⁹ Os 13 cursos que participaram do ENADE, em 2004, foram: Medicina Veterinária, Odontologia, Medicina, Agronomia, Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Nutrição, Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Zootecnia e Terapia Ocupacional.

cognitivas, emocionais, pessoais, interpessoais na sistematização desses conhecimentos.

Competência é entendida como uma capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos, saberes e posturas. Esta ação reflexiva pode transferir-se para outra qualquer situação, que não somente aquela a qual se destinou originalmente²⁰ (p.3).

Assim, de acordo com o documento mencionado, conhecimentos e competências são processos articulados, mas que não se confundem, o que reforça a importância dos conteúdos para o desenvolvimento das competências. O referido documento também destaca que neste aspecto reside a dimensão prática do conceito de competência, ou seja, ela ultrapassa os saberes e conhecimentos, mas não se constitui sem eles.

Enfrentar reflexão e discussão a respeito do tema competência(s) é algo que sempre me coloca em situação de alerta, de conflito, por que não dizer, de dúvidas! Desde o final da década de 90, quando eu ainda atuava no ensino público estadual, em uma escola de educação profissional, leituras e debates revelavam ser esse um tema complexo e polêmico. Hoje, ao focar meus estudos em questões de avaliação, envolvendo o ENADE, esse tema volta como elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem-avaliação na educação superior, desafiando-me a uma releitura de seus conceitos e interpretações.

A partir de autores que tratam do assunto, é possível identificar alguns tensionamentos com relação à proposta do ENADE de avaliar o desenvolvimento de competências.

Perrenoud (1999) introduz as idéias de um de seus livros²¹, com a seguinte questão: “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (p.7). Este questionamento destaca o mal-entendido de que,

²⁰ MEC, DEAES – Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. Documento elaborado em 18/06/2004.

²¹ Perrenoud, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

quando se busca o desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos.

Kuenzer (2002) também indica como discussão necessária a relação entre conhecimento e competência, trazendo para o debate o estudo realizado a partir de uma pesquisa desenvolvida com trabalhadores da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, REPAR, em 2001, em que questiona as possibilidades de o espaço escolar desenvolver competências.

Essa autora coloca em debate a pergunta de Perrenoud, citada no parágrafo acima, destacando ser esse autor um dos mais referenciados no assunto, mas, ao mesmo tempo, avalia que ele não trata satisfatoriamente a noção de competência, uma vez que se atém ao mundo da escola, não tomando categorias de análise que permitam compreender as relações entre trabalho e educação.

Kuenzer (2002) analisa o conceito de competência de Perrenoud como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (1999, p.7), e destaca que o autor explicita claramente a integração entre competência e conhecimento na medida em que, para ele, as competências mobilizam os conhecimentos, ou seja, põem os conhecimentos em relação. Contudo, de acordo com Kuenzer (2002, p.5), "Perrenoud não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes".

Na pesquisa já mencionada, com trabalhadores da REPAR, alguns elementos merecem destaque pela possibilidade de relacioná-los com a perspectiva do ENADE. Isso porque este se destina a avaliar alunos das instituições de educação superior, por meio de uma prova envolvendo domínio de conhecimentos e aplicação de conhecimentos a exemplos práticos, dentre outros desafios.

A partir das muitas questões propostas e respondidas na pesquisa, os trabalhadores manifestaram o entendimento de que, diante de situações de risco, previstas ou não, nem sempre quem detém maior conhecimento teórico atua com

mais rapidez e eficiência. Eles destacaram que nesses casos vale mais a experiência, nem sempre sustentada por sólida formação teórica na área do refino, mas sustentada por conhecimentos tácitos.²² Evidenciaram reconhecer que a formação teórica é necessária para melhorar as condições de atuação, mas que existem outros fatores que interferem na capacidade de enfrentar situações de risco, os quais estão além da dimensão cognitiva. Ao serem questionados sobre a realização de provas para a avaliação de competência, explicitaram ter restrição a esse tipo de avaliação por entenderem que a capacidade para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos depende em parte do domínio cognitivo, envolvendo aspectos do domínio afetivo e psicomotor, que se constroem nas relações sociais e produtivas. Enfatizaram que não é possível tratar essas dimensões separadamente, através apenas de provas de conhecimento ou de cursos, sejam teóricos ou comportamentais.

Ainda na continuidade dessa análise, Kuenzer coloca:

É importante destacar que os operadores apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. E que, embora articulem estes dois domínios, entendem que eles não se identificam, contendo suas especificidades. E ainda, que apenas a capacidade de articular teoria e prática não faz um bom operador, que precisa ter vontade de atuar, responsabilidade com o trabalho, capacidade para decidir, estabilidade emocional para atuar em situação de risco, e assim por diante, mostrando articulação permanente entre o domínio cognitivo e o comportamental (2002, p.8).

Concluindo, Kuenzer mostra que, de acordo com a pesquisa analisada, o conceito de competência pode ser entendido “como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida” (2002, p.9).

Com relação ao conceito de práxis, trazido para análise a partir da idéia de que, embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não

²² Saber tácito é descrito como síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores (KUENZER, 2002, p.2).

se confundem, a autora destaca que é preciso diferenciar, articulando os dois momentos que dialeticamente se relacionam nesse conceito, a teoria e a ação. Conclui, apoiada nas teses de Marx e Engels, que

há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é práxis, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade (2002, p.13).

A autora encerra suas análises destacando que a escola, nos diferentes níveis em que o processo educativo ocorre, configura-se como espaço de articulação do conhecimento socialmente produzido, não sendo espaço de desenvolvimento de competências, o que só pode ocorrer por meio dos processos sociais produtivos. Reforça essa idéia afirmando que a prática teórica é de fundamental importância para o desenvolvimento de competências, mas por si só não é suficiente.

A questão da possibilidade de avaliar competências através de provas de conhecimentos leva-me a algumas indagações:

Como pensar o ENADE, a partir dessa posição? Qual a validade de uma prova que pretende centrar seu processo na aferição do desenvolvimento de competências?

Dois aspectos me permitem enunciar um entendimento acerca da proposta do ENADE. Em primeiro lugar, é fundamental discernir as concepções que orientam uma e outra visão de competência. A concepção de competência que orienta a prática do ENADE não se apóia nos mesmos referenciais de Kuenzer, mas se apóia na visão de Perrenoud, explicitada em parágrafos anteriores. O que não impossibilita seu questionamento.

Em segundo lugar, ao buscar elementos para subsidiar minhas reflexões sobre tal questão, encontro em debate todo o processo do ENADE, em um

Simpósio²³ no qual professores especialistas no assunto ou que participaram de sua concepção se reuniram para analisar e avaliar a primeira aplicação do Exame realizado em novembro de 2004. A professora Claisy Araújo, membro do grupo que elaborou a referida prova de 2004, retoma a concepção de competência do ENADE como “mobilização de diversos recursos, como habilidades, conhecimentos, desejos, posturas e diversos outros recursos, entendidos para além das capacidades cognitivas” (apud RISTOFF, 2006, p.120). Esclarece que a decisão de realizar uma prova de duas partes, uma de formação geral e outra específica, tem o propósito de, no caso da formação geral, atender ao aspecto do perfil profissional que a IES estaria formando. Nessa perspectiva, defende que as IES têm inúmeras formas de desenvolver competências, através da participação dos alunos em projetos de pesquisa, extensão e em monitorias, mas que, quando a avaliação tem como foco as competências cognitivas, “corre-se o risco de não considerar adequadamente a construção do perfil profissional de um estudante que teve outras oportunidades de desenvolvimento de competências” (p.122).

Assim, as idéias da professora Claisy e tantas outras trazidas para o debate que se estabeleceu no referido simpósio evidenciam que, apesar de os documentos do ENADE apresentarem uma proposta intencionalmente definida, uma vez que ocorre a partir de determinada concepção, não há posição única ou inquestionável sobre a possibilidade de uma prova avaliar competências.

A par desses dois aspectos que aponto e que vão me ajudando a conseguir melhor apropriação do ENADE em seus detalhes, destaco que a evidência de tais tensionamentos reflete um aspecto importante. Este, como processo, está em permanente discussão, contando com diferentes posições sobre a validade e dimensões da prova, o que torna relevantes os estudos que venham ao encontro da elucidação de aspectos polêmicos e que permitam seu aperfeiçoamento.

Cabe complementar que o ENADE utiliza-se dos seguintes instrumentos:

²³ Uma publicação da coleção Educação Superior em Debate, volume 2, organizada pelos profs. Dilvo Rustoff, Amir Limana e Márcia Regina F. de Brito, apresenta um relato do simpósio realizado em agosto de 2005, cuja proposta foi discutir a primeira edição do ENADE, com a perspectiva de avaliar o processo até aquele momento, como subsídio para buscar formas de aperfeiçoamento.

uma prova, um questionário para os estudantes, com o objetivo de conhecer as opiniões e as impressões sobre a avaliação, esta aplicada imediatamente após a sua realização; um questionário, com o objetivo de investigar as características socioeconômicas e culturais dos estudantes e um questionário para os coordenadores de curso, a fim de reunir informações para definição do perfil do curso.

Com relação à prova, é aplicada a mesma versão aos estudantes iniciantes e concluintes, o que permitiria analisar o valor agregado adquirido durante a formação. Para Limana e Brito (2005), o termo “valor agregado” foi trazido da Economia e, nessa área, refere-se “à diferença entre o preço final de um produto e o custo da matéria-prima necessária para a sua produção” (p.16). Transposto para a educação, passou a ser entendido, de modo geral, como a contribuição da escola ao aluno. O valor agregado, segundo Pickering e Bowers (apud LIMANA e BRITO, 2005, p.17), é definido como “a diferença entre o conhecimento e competências do estudante quando do seu ingresso na Educação Superior e o conhecimento e competências ao finalizar a graduação”, ou seja, busca verificar se ocorrem mudanças nos aspectos apontados, a partir da trajetória do estudante na IES.

Ainda segundo esses autores, o primeiro ENADE não pode ser visto como um modelo definitivo e acabado, mas como um modelo em fase de implantação, portanto, em transição, em construção. Somente depois da aplicação de 2007, será possível falar em valor agregado, ou indicador de ganho, considerando que uma única prova, mesmo que envolva conhecimentos gerais e específicos, não é suficiente para dimensionar tal questão.

A prova mede o desempenho do estudante e pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento de algumas habilidades (entendida aqui no sentido de capacidade), se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante de usar o conhecimento para seu desenvolvimento. O objetivo do ENADE é verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não o que e quanto ele aprendeu (LIMANA e BRITO, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, é importante retomar que a prova não é o único

instrumento de avaliação proposto pelo ENADE, mas sim parte de um processo maior, que leva em consideração aspectos do contexto do aluno e da instituição.

Sobre a idéia de valor agregado, ainda há muita discussão e conflitos entre os atores que implantam e executam a política do ENADE. Para Rabelo (in RISTOFF, 2006), o valor agregado foi um dos pontos mais polêmicos durante o ano de 2004 e ainda continua em discussão, pois é questionado o uso desse indicador para o cálculo do conceito da instituição, uma vez que dificilmente serão os mesmos alunos que farão a prova após três anos da participação como iniciantes. Assim, sugere que esse indicador seja usado “como um valor adicional no processo de avaliação” (p.174-175). Diante dos diversos desentendimentos sobre essa questão, Polidori (apud RISTOFF, 2006) problematiza as diferentes interpretações explicitadas, questionando “O que é que queremos dizer? Que é uma mudança, que é uma evolução, que é uma análise?” (idem, p.210), e sugere que se troque o nome, não usando mais a expressão “valor agregado”.

Com relação à proposta da prova, segundo o INEP, os itens devem versar sobre comunicação escrita, leitura e interpretação de textos, inovação da área, envolvendo pensamento crítico, análise e síntese. Essa prova, retomando e aprofundando o que já havia sido mencionado, é composta de duas partes: a primeira, formação geral, procura investigar competências, habilidades e conhecimentos gerais dos estudantes de todos os cursos; e a segunda, componente específico, contempla a especificidade de cada curso, tanto no domínio dos conhecimentos como das habilidades esperadas para o perfil profissional.

Outro instrumento do ENADE é o questionário socioeconômico. Este, além de buscar informações referentes ao aluno, busca a expressão e a reflexão dos estudantes sobre sua trajetória no curso e na Instituição, contemplando a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação.

Ainda para o INEP, as análises advindas das provas e do questionário aplicados aos alunos iniciantes e concluintes, juntamente com os demais componentes do sistema de avaliação, pretendem ajudar nas mudanças necessárias

para a melhoria da formação profissional. Neste sentido, seria interessante realizar um estudo que fizesse o cruzamento entre os diversos instrumentos e resultados do ENADE com elementos diretamente ligados ao curso, recolhidos da auto-avaliação institucional.

Considerando a relevância do ENADE, como parte do SINAES, dentro da nova dinâmica da Avaliação Institucional estabelecida pelo INEP, conhecer e analisar os resultados desse processo, bem como buscar relações com as práticas avaliativas e metodológicas desenvolvidas no interior do Curso de Educação Física do IPA, passa a ser elemento merecedor de atenção privilegiada, considerando aspectos fundamentais que poderão ser objetos de estudo desencadeadores de novas possibilidades no âmbito das ações educativas, em consonância com os próprios objetivos do SINAES.

3.1.1 O Curso de Educação Física do IPA no ENADE

O Curso de Educação Física do IPA esteve, em 2004, entre os 13 cursos (como já mencionado na página 33 deste projeto) que participaram da prova. Cabe esclarecer que, na ocasião, os alunos participantes estavam matriculados em um currículo de formação generalista, licenciatura plena, uma vez que os cursos de bacharelado e licenciatura orientados pelas novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação só foram implantados, no IPA, em março de 2005.

Participou do exame uma amostra de 114 estudantes, sendo 50 concluintes e 64 ingressantes. A partir dos dados do relatório do ENADE, que apresenta os resultados obtidos pelos alunos do Centro Universitário Metodista IPA, o colegiado do Curso de Educação Física realizou uma análise, com o propósito de subsidiar o curso com referenciais para programar ações que pudessem interferir na melhoria da qualidade administrativa e didático-pedagógica.

Um primeiro aspecto, destacado nessa análise, leva em consideração a

situação da instituição no contexto do país, evidenciando que:

- a figura do centro universitário é minoritária em relação às universidades;
- a avaliação nas universidades foi melhor;
- a avaliação no ensino público federal também foi melhor.

Nessa perspectiva, é possível avaliar que a universidade e o modelo público federal apresentam-se como uma das alternativas que oferecem melhor qualidade para o ensino superior no Brasil. O objetivo da instituição IPA de se transformar em universidade evidencia o propósito de qualificar seu projeto educacional para a educação superior, o que poderá proporcionar a qualificação dos cursos de educação e melhor avaliação nos próximos anos. Nesse sentido é que me propus a investigar as implicações desse processo sobre questões avaliativas e metodológicas no Curso de Educação Física.

Com relação à análise da área no Brasil, o resultado geral do curso está na média nacional e um pouco abaixo da média regional, tendo se mantido na média entre os cursos de instituições privadas e dos centros universitários, no âmbito nacional. Na análise do curso, alguns pontos mereceram maior atenção, em função do interesse da pesquisa, levando a aprofundar-se o estudo inicial do colegiado. No dia da prova, na resposta ao questionário sobre “impressões sobre a prova”, foram evidenciados os seguintes aspectos:

- com relação ao grau de dificuldade da prova, tanto nas questões gerais como nas específicas, mais de 60% dos alunos ingressantes e concluintes consideraram ser de dificuldade média;
- a respeito da maior dificuldade com a qual se depararam ao fazer a prova, diante das alternativas: (a) desconhecimento do conteúdo; (b) forma diferente de abordagem do conteúdo; (c) espaço insuficiente para abordar as questões; (d) falta de motivação para fazer a prova; (e) não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova, a maioria dos alunos,

tanto ingressantes como concluintes, indicou em primeiro lugar o item (d), falta de motivação, e em segundo lugar o item (b), forma diferente de abordagem do conteúdo;

- referente à questão que propunha “Que observações você faria sobre as questões objetivas da prova que influenciaram o seu desempenho” e as alternativas: “ (a) não estudei ainda a maioria desses conteúdos; (b) estudei alguns conteúdos, mas não os aprendi; (c) estudei a maioria desses conteúdos, mas não os aprendi; (d) estudei e aprendi muitos desses conteúdos; (e) estudei e aprendi todos esses conteúdos”, 65,3% dos alunos concluintes marcaram a alternativa (d) e 16,3% marcaram a alternativa (e);
- com relação ao tempo de prova, a qual iniciou às 13h e terminou às 17h, a maioria dos alunos iniciantes e concluintes indicou ter terminado antes da 15h30min.

Que leitura podemos fazer desses dados? A fim de procedermos a essa análise, trazemos outros dados relativos ao resultado da prova, para então fazermos um cruzamento e estabelecermos algumas relações no sentido de melhor compreensão do desempenho de nossos alunos nesse processo.

O desempenho dos alunos ingressantes e concluintes do IPA, nas questões de formação geral e específica da prova, nas categorias – resultado geral do ENADE (que se refere à prova como um todo), questões objetivas e discursivas (tipos de questões que compunham a prova), apresentou os seguintes dados estatísticos:

	Formação geral		Componente específico	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
Resultado geral	29,7%	33,2%	21,2%	27,0%
Questões objetivas	39,5%	43,3%	37,7%	49,7
Questões discursivas	15,2%	18,1%	12,7%	15,2%

Quadro: Resultado Geral do ENADE

Fonte: Relatório do Curso - 2004

Mesmo constatando que esses resultados, em relação às demais instituições do país, estão dentro da média nacional, a avaliação que fazemos é que os índices, se considerados indicadores de qualidade do Curso, são baixos e precisam ser melhorados. Se levarmos em conta a diferença entre os resultados dos concluintes e dos iniciantes, é possível verificar que a diferença a favor dos concluintes é maior, mas é pequena. Há vantagem mais significativa nas questões objetivas e no resultado geral do componente específico da prova, o que pode levar a uma interpretação positiva do valor agregado em relação aos conteúdos específicos de formação do curso. Ainda que a concepção de valor agregado, de acordo com o referencial já discutido, refira-se às mudanças do estudante com relação à sua própria trajetória, na IES, entendo merecer atenção a relação dos resultados entre concluintes e iniciantes, uma vez que os primeiros, ao se encontrarem no final do curso, apresentam um resultado a partir de um caminho já percorrido, e que, por outro lado, ainda não foi trilhado pelos iniciantes. Acredito que essa análise vem ao encontro de algumas questões polêmicas trazidas para o debate que se estabeleceu por ocasião do simpósio mencionado anteriormente, com relação à concepção de valor agregado. Penso que é possível o entendimento desse indicador como um valor adicional, que não pode ficar restrito unicamente à trajetória do aluno numa perspectiva longitudinal. É fundamental que se avaliem qualitativamente outros dados constatados, levando em consideração questões e

aspectos transversais ao processo.

Observando o resultado das questões discursivas, tanto no componente geral como no específico, encontramos o menor percentual de acertos dos alunos e a menor diferença no índice de desempenho entre concluintes e ingressantes. Que fatores influenciaram esse resultado?

Com relação à análise das respostas em cada alternativa das questões objetivas de formação geral, é significativo o baixo percentual de acertos da questão 6²⁴, tendo 12,5% de acertos dos ingressantes e 14,0% de acertos dos concluintes, quando nas demais questões dessa parte da prova o menor índice de acertos é 26,6% dos ingressantes e 28,0% dos concluintes. Tal fato me leva a olhar com mais detalhe o tipo de questão proposta. No Guia de elaboração de provas (2004), a referida questão é classificada como questão de múltipla escolha em forma de resposta única. Pude verificar também que o conteúdo da prova é da área da estatística, e o resultado exigido envolve raciocínio lógico matemático, solicitando do aluno um conhecimento que não é específico da área e habilidade ou capacidade cognitiva para encontrar a solução. Quais as possibilidades de análise, a partir dos elementos colocados acima?

Considerando os aspectos apontados anteriormente, quais sejam: a maioria dos alunos avaliou que a prova não foi difícil, pois a considerou de média dificuldade; a maioria declarou como maior dificuldade a falta de motivação para

²⁴ Muitos países enfrentam sérios problemas com seu elevado crescimento populacional. Em alguns destes países, foi proposta (e por vezes colocada em efeito) a proibição de as famílias terem mais de um filho. Algumas vezes, no entanto, esta política teve conseqüências trágicas (por exemplo, em alguns países houve registros de famílias de camponeses abandonarem suas filhas recém-nascidas para terem uma outra chance de ter um filho do sexo masculino). Por essa razão, outras leis menos restritivas foram consideradas. Uma delas foi: as famílias teriam o direito a um segundo (e último) filho, caso o primeiro fosse do sexo feminino. Suponha que esta última regra fosse seguida por todas as famílias de um certo país, isto é, sempre que o primeiro filho fosse do sexo feminino, fariam uma segunda e última tentativa para ter um menino. Suponha ainda que, em cada nascimento, sejam iguais as chances de nascer menino ou menina. Examinando os registros de nascimento, após alguns anos de a política ter sido colocada em prática, seria esperado que:

- (A) o número de nascimentos de meninos fosse aproximadamente o dobro do de meninas.
- (B) Em média, cada família tivesse 1,25 filhos.
- (C) Aproximadamente 25% das famílias não tivessem filhos do sexo masculino.
- (D) Aproximadamente 50% dos meninos fossem filhos únicos.
- (E) Aproximadamente 50% das famílias tivessem um filho de cada sexo.

realizar a prova; a declaração dos concluintes de que houve estudo para a realização do processo; o tempo usado para realização da prova, pouco mais da metade do tempo total, esses aspectos podem indicar que não houve a dedicação necessária por parte da maioria dos alunos, notadamente dos concluintes, para análise, interpretação e execução das questões da prova, decorrendo daí o baixo desempenho.

Neste aspecto, cabe retomar a pesquisa de Kuenzer (2002) com funcionários da REPAR, em que eles apontam que a resposta aos desafios inerentes aos processos sociais e produtivos depende não só do saber teórico, mas de ações transformadoras decorrentes de atos de vontade, ou seja, os trabalhadores precisam de atitudes, como disposição para responder aos desafios, condição esta que depende dos fatores ligados às condições de trabalho em todas as suas dimensões. Vejo aqui relação com as questões em debate, ou seja, a falta de motivação dos alunos e o resultado da prova.

Outros aspectos significativos que viriam confirmar tal interpretação é o baixo desempenho na questão de múltipla escolha, mencionada e analisada em parágrafo anterior, e o fato de o baixo desempenho estar mais evidenciado nas questões discursivas, como mostra o índice indicado no quadro mostrado. As questões discursivas, de acordo com o Guia de elaboração de provas do ENADE (2004), exigem explicações e soluções para os problemas apresentados; aplicações de conhecimentos a novas situações; estabelecimento de relações entre fatos e princípios, relações de causa e efeito; tomada de posição contra ou a favor de alguma conduta com a devida argumentação; demonstração de capacidade de síntese; formulação de conclusões e capacidade de organização de idéias, expressando-se na forma escrita de maneira coerente e lógica. Diante do nível de exigência desse tipo de questão, presume-se que um bom desempenho dependa de tempo maior para resolução das questões, fato que não foi considerado por parte de grande número de alunos. Mas tais constatações levam a outra questão: que fatores teriam influenciado a desmotivação dos alunos?

Nessa perspectiva cabe resgatar o momento institucional em que o processo

ocorreu, após mudança na direção-geral e, em decorrência, durante o estabelecimento de um processo de profundas modificações na estrutura geral do IPA, envolvendo aspectos administrativos, físicos, pedagógicos e de recursos humanos. Grande número de demissões de professores (muitos do Curso de Educação Física) e funcionários; readequações de espaços; vinda de alunos dos cursos de Nutrição, Fonoaudiologia, Administração Hospitalar e Turismo do Campus Americano para o Campus IPA; aumento significativo no número de alunos a cada semestre, tudo isso implicou a alteração de todo o contexto que, até o momento, dava aos alunos do curso de Educação Física certa condição de exclusividade na então Faculdade de Ciências da Saúde, constituída pelos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, uma vez que, no Campus IPA, apenas o Curso de Educação Física tinha aulas à noite (os demais cursos usufruíam do espaço acadêmico pela manhã e à tarde, sendo que pela manhã havia também os alunos do colégio IPA, do ensino fundamental e médio).

Assim, é possível pensar que a falta de motivação indicada pelos alunos na hora da realização da prova tenha relação com o sentimento de perda que eles manifestavam em diversas ocasiões naquele período. Como coordenadora do curso, em inúmeras situações precisei intervir e conversar com os alunos que expressavam descontentamento com a troca de salas do prédio principal para outros prédios, interpretada por muitos deles como perda dos melhores espaços. Naquele semestre já se discutia a eliminação do campo de futebol, o que veio a se confirmar em janeiro de 2005, com sua substituição pelo estacionamento. Mesmo com o argumento de que o espaço era estratégico pela possibilidade de melhorar as vagas de estacionamento, que era condição indispensável para o crescimento da instituição, desde as primeiras intenções manifestadas pela direção, foi fator de difícil aceitação pela comunidade do Curso de Educação Física, diante da força que tinha a prática desse esporte no IPA, desde o ensino fundamental até a educação superior. Era evidente que os alunos não estavam conseguindo perceber a dimensão do movimento que se estabelecia, não compreendendo a importância do processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual passava a Instituição. Esses dados, do contexto da época em que o ENADE foi realizado, no nosso entendimento, explicam, em parte, os resultados representados pelo desempenho mediano dos alunos.

Outro ponto instiga a uma reflexão, no que diz respeito à questão que tratou da dificuldade encontrada para realização da prova. Como já comentei, a maioria dos alunos alegou falta de motivação, no entanto, um número menor, mas não menos significativo, destacou a forma de abordagem do conteúdo. Esse aspecto tem relação direta com a forma como o instrumento (a prova) foi elaborado, o que leva ao questionamento sobre os modos como se realiza a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso, um dos objetos de investigação deste trabalho.

Em 2007, passados três anos, de acordo com o previsto na legislação, o curso volta a participar do ENADE. A prova desta edição foi realizada no dia 11/11/2007. Dela, considerando as mudanças curriculares decorrentes das novas diretrizes, participaram alunos iniciantes e concluintes, do Curso de bacharelado e de licenciatura em Educação Física, fazendo a avaliação de acordo com as respectivas habilitações. Alguns alunos que participaram do processo anterior, e que ainda estão no curso, foram selecionados, desta vez como concluintes. Destes, dois haviam participado da entrevista grupo focal, sendo, portanto, interlocutores desta pesquisa. Diante desse fato, eles foram novamente entrevistados, mas os dados não foram analisados, não tendo sido agregados ao presente estudo.

Sei que nesse novo processo do ENADE outros dados podem ser significativos para dar continuidade ao trabalho de investigação sobre as relações entre a avaliação institucional e o curso, bem como podem ser problematizadores de outros aspectos que possam gerar novas investigações. Porém, diante do período em que foi realizado, próximo ao prazo para conclusão desta pesquisa, me ative apenas a entrevistar os dois alunos já mencionados, entendendo que eles podem trazer mais alguma contribuição importante em outro momento.

4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Trabalhar com a docência, na educação básica e no ensino superior, ao longo de muitos anos, tem despertado inúmeras indagações/inquietações acerca de questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Há algum tempo, o que tem me desafiado e, de certa forma, causado certo incômodo (daqueles que se movem a buscar algo mais além do que vamos fazendo no dia-a-dia das aulas) é a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Tal inquietação vem me acompanhando desde o início da década de 90, quando comecei a me deparar com as primeiras leituras sobre uma perspectiva avaliativa que rompesse com o modelo tradicional, comportamentalista, predominantemente quantitativo e, nas palavras de Hoffmann (1991), “sentencioso e terminal”.

Como romper com esse modelo?

Nas aulas de Educação Física, logo entendi que os testes práticos baseados em rigorosos critérios técnicos não davam conta da complexidade do processo de aprendizagem, quando procurava avaliar o aproveitamento dos alunos. A par das alternativas que buscava para aproximar a realidade do dia-a-dia, aos resultados contraditórios obtidos nos testes pelos alunos que apresentavam maior dificuldade no desempenho motor, ficava a sensação de que algo não ia bem com minha avaliação. E realmente, ao longo das aulas se evidenciavam conquistas na prática dos fundamentos que não apareciam na hora dos testes. À medida que se repetia esse ritual, algumas contradições se tornavam evidentes e me levavam a desconsiderar os critérios anteriormente estabelecidos e, conseqüentemente, a questionar a validade daquelas formas de avaliar. [...] As questões que se colocavam eram justamente estas: Que nota registrar? Que momento levar em consideração? O do teste ou o das aulas? Ou, quem sabe, para que o teste? Questionar a validade/necessidade desse instrumento de avaliação me levou a perceber que durante /ao longo das aulas eu já vinha acompanhando o processo dos meus alunos. Começava a se evidenciar que, de fato, minha avaliação estava ocorrendo a cada aula, nos diferentes momentos em que era possível observar a evolução do aproveitamento ou as dificuldades manifestadas. Na verdade se iniciava um processo em que eu começava a confrontar questões do plano teórico com situações ocorridas na dimensão do plano prático (FONSECA, 1999, p.79-80).

4.1 MOVIMENTO AVALIATIVO: UM RESGATE HISTÓRICO

A partir daí e para melhor entender o processo pelo qual passava, ao ver-me envolvida em reflexões sobre AVALIAÇÃO, é fundamental resgatar a própria evolução histórica desse tema.

Em Penna Firme (1994), constatei que só nos últimos cem anos a AVALIAÇÃO vem sendo discutida como processo educacional. Nas primeiras décadas do século passado, por volta de 1920, 1930, surge a primeira “geração” (expressão da autora), cuja idéia de avaliação está associada à mensuração, não distinguindo avaliação e medida. A preocupação principal dos estudiosos e usuários era a elaboração de testes ou instrumentos para verificação do rendimento escolar com a finalidade de classificação de alunos para determinar a promoção. É o que Quinquer (2003) inclui no chamado *modelo psicométrico*, ao mencionar que muitas práticas avaliativas têm em comum medir preferencialmente resultados de aprendizagem. Tal modelo é identificado com as correntes positivistas e condutistas, que impregnavam as práticas de avaliação da época.

Ainda segundo Penna Firme (1994), uma segunda “geração”, a partir de 1930, chamada descritiva, teve como preocupação um melhor entendimento do objeto de avaliação, uma vez que percebia as limitações da geração anterior, que só oferecia informações sobre o aluno, impossibilitando a análise de outros aspectos, como, por exemplo, currículo. Surge, então, a preocupação com a descrição de padrões e critérios, através da formulação de objetivos. Nessa fase surgiu o termo avaliação educacional, na expressão de Tyler, que desenvolve o primeiro modelo sistemático de avaliação educacional ao vincular estreitamente os objetivos com a avaliação.

Para Quinquer (2003), as teorias condutistas de aprendizagem dão consistência ao modelo:

Os objetivos descrevem reações ou condutas observáveis no sujeito que se

mostram externamente e podem ser medidas com a avaliação, enquanto diversas taxionomias tentam classificar e ordenar as capacidades – formuladas por meio dos objetivos – que a escola desenvolverá nos alunos (p.16).

A autora comenta que, embora para Tyler a avaliação contemple as funções de ajustar e realimentar o processo, na prática a tendência é convertê-la em um fato terminal, que se realiza quando finda a etapa de ensino-aprendizagem. Dessa forma, restringem-se as possibilidades de ação, e os resultados continuam a se sobrepor ao processo. Avançando nessa proposta, técnicos em avaliação procuram métodos que sejam mais adequados para medir os resultados, destacando-se a validade e a confiabilidade, já que, de acordo com os princípios do positivismo, muito fortes na época, a avaliação deve ser o mais científica, objetiva e quantificável possível.

Para essa autora, muitas críticas denunciaram as limitações do modelo. A complexidade do processo de aprendizagem revela a dificuldade em medir os resultados da aprendizagem. Com a perda de força do modelo comportamentalista, a partir de mudanças no paradigma científico, as concepções sobre aprendizagem avançam, trazendo novas orientações e rediscutindo velhos conceitos, o que abre espaço para outras propostas no campo da avaliação.

Retomando Penna Firme (1994), uma terceira “geração” (década de 1960) caracterizou-se pela idéia de avaliação como julgamento, já que não bastaria medir e descrever, sendo necessário julgar todas as dimensões do objeto, emitindo, portanto, um juízo de valor. Essa geração surgiu em decorrência das limitações da fase anterior, pela excessiva dependência de definição de objetivos, que levava o processo, muitas vezes, a tornar-se inútil e irrelevante.

Essa autora aponta que, já nas proximidades da década de 90, apresenta-se outra “geração” cuja característica principal é a idéia de negociação, vista como um processo interacionista e fundamentada num paradigma construtivista.

Assim, no paradigma construtivista, é crucial o entendimento de que,

diferentemente do dualismo sujeito-objeto, sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado, metodologicamente. Tal paradigma rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita ao máximo, a interação observador/observado para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado (GUBA e LINCOLN, 1989 apud PENNA FIRME, 1994).

Conceber a avaliação, a partir do paradigma construtivista, significa romper com a idéia de avaliação “classificatória, sentenciva e terminal”, que historicamente tem influenciado a ação docente, tendo em vista a construção de uma prática “mediadora e emancipatória” (HOFFMANN, 1991), identificada com a última geração apontada por Penna Firme.

4.2 MOVIMENTO AVALIATIVO: OS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS

A superação de uma visão limitada de avaliação passa, em primeiro lugar, pela ruptura da dicotomia educação-avaliação, que concebe a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não-relacionados, ou seja, passa pelo entendimento de que avaliação e educação são faces de uma mesma moeda. A avaliação precisa ser entendida como parte do processo de construção de conhecimento, como elemento mediador e dinamizador desse processo. Para tanto, ela não pode continuar sendo confundida apenas com o ato de aplicar e corrigir instrumentos avaliativos, ao final de cada etapa ou período letivo, com o único propósito de atribuir notas ou conceitos, tendo em vista a aprovação ou reprovação dos alunos.

A ação avaliativa, enquanto mediação, não está no final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos (HOFFMANN, 1993, p.159).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, propõe, em seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais, para a educação básica, deixando em aberto a questão na educação superior.

Para Hoffmann (1998), mesmo considerando que em alguns pontos não há novidade, uma vez que a Lei 5692/71 já se referia a esses aspectos, cabe destacar que deve ser retomado o entendimento que se tem sobre tais questões e, acima de tudo, sobre a dificuldade de colocá-las em prática. Essa constatação nos alerta sobre o fato de que não bastam leis ou decretos para que as mudanças efetivamente ocorram. A par das questões legais, que poderão ser importantes elementos desencadeadores de novas propostas, os grandes e substanciais avanços dependerão da intencionalidade/subjetividade dos indivíduos envolvidos no processo. “Antes de fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz” (HOFFMANN, 1998, p.36).

Conceber a avaliação como parte do processo de construção do conhecimento significa apostar numa outra lógica, no que diz respeito às questões de erro e às questões qualitativas e/ou quantitativas, dentre outras que perpassam esse enfoque. Se entendermos o erro como algo que faz parte do processo de construção do conhecimento, temos a perspectiva do erro construtivo, um erro que corresponde a uma contradição, um conflito, na busca da melhor hipótese para explicar determinado fenômeno.

Qual a postura do professor diante de tal situação?

Se o erro faz parte do processo, se pode ser analisado de diferentes ângulos, então não se trata de negá-lo ou justificá-lo de maneira complacente, nem evitá-lo, por meio de punições, mas de problematizá-lo, transformando-o em uma situação de aprendizagem (MACEDO, 1994, p.75).

Com relação aos aspectos qualitativos e/ou quantitativos, Hoffmann (1998)

comenta a interpretação equivocada que se faz ao relacionar qualitativo com afetivo ou atitudinal e quantitativo com cognitivo, restrito à contagem de pontos obtidos em provas ou testes. Essa interpretação é o reflexo da influência teórica de Benjamin Bloom dos anos 70, presente na Lei 5692/71, que apontava três domínios a serem avaliados: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor, numa visão fragmentada e reducionista do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Para a autora, hoje, numa concepção construtivista e sociointeracionista, não se pode conceber o desenvolvimento moral, afetivo, dissociado do desenvolvimento motor ou intelectual do aluno.

Como defendem Piaget e Vygotsky, interesses afetivos despertam novas curiosidades intelectuais no sujeito e essas novas descobertas geram novos interesses, sem que haja início, meio ou fim nesse processo. Da mesma forma conquistas em nível do desenvolvimento motor representam indissociadamente conquistas afetivas e intelectuais (HOFFMANN, 1998, p.39).

Assim, avaliar qualitativamente pressupõe a análise descritiva das possibilidades e dificuldades do educando diante dos desafios propostos nas tarefas escolares. E nessa perspectiva deverá se estabelecer o processo mediador que possibilitará a retomada das ações não só por parte dos alunos, mas também do professor, na busca de alternativas e problematizações desencadeadoras de novas construções.

Encontro no texto de Artur da Távola (1985), a respeito de uma nova visão para o futebol do futuro, uma boa metáfora para entender/explicar a idéia de avaliação qualitativa.

O futebol do futuro vai ser sem o gol como única aferição da vitória [...]. O momento do gol será festejado pelos dois times, e cumprimentados os autores. Nem será necessário que a bola transponha a linha. Uma bela jogada de conclusão infeliz será considerada meio gol pelo time adversário que aceitará a qualidade da sua urdidura e mandará anotar o meio ponto. Haverá uma qualificação para a beleza das jogadas a valer pontos e dela participarão os dois times, mais empenhados em descobrir a beleza do que em evitá-la. O resultado final será a mescla do número de gols, com o de escanteios, o de jogadas consideradas belas e atitudes dignas de registro. Os dois times se reunirão para proclamar e ambos comemorarão o fato de terem feito o espetáculo, aproveitando para verificar em que pontos melhoraram (TÁVOLA, 1985).

Para Demo (2004), o problema maior não está em atribuímos notas ou conceitos, mas sim no fato de, muitas vezes, esses não serem diferenciados e simplesmente permutados.

A nota não precisa, necessariamente, “quantificar” o aluno ou reduzi-lo a uma referência numérica. Quando aplico a nota dois a um aluno, disto não segue outra coisa que não seja o compromisso tanto mais urgente de cuidar dele religiosamente. Não reduzo o aluno ao número dois, mas indico quantitativamente uma dinâmica qualitativa, marcada pela baixíssima aprendizagem. A nota pode ser, assim, indicador indireto de qualidade (DEMO, p.51).

Ainda para esse autor, “o aluno precisa saber que não está aprendendo bem, para daí retirar a lição de como aprender melhor” (p.117). Trata-se de entender as razões do mau desempenho e apresentar apoio para resgatar oportunidades, num esforço que demanda habilidade pedagógica para lidar com dificuldades de aprendizagem dos alunos.

É o que Perrenoud (1999) chama de avaliação formativa. E não corresponde àquela idéia “por muito tempo associada à imagem de um teste de critérios, que se aplica após um período de aprendizagem, acompanhado de uma seqüência de *remediação* para os alunos que não dominam todos os conhecimentos visados” (p.104). Esse autor entende que mesmo a mais tradicional das pedagogias não fica indiferente às questões de erros ou acertos dos alunos. Mesmo num processo de ensino diretivo, há espaço para remanejamentos ou ajustes no meio do trajeto, envolvendo a aprendizagem dos alunos. A idéia de avaliação formativa, aqui enfocada, sistematiza esse funcionamento, levando o professor a apurar sua observação, buscando compreender melhor o processo e, dessa forma, ajustar suas intervenções, na perspectiva de aperfeiçoar as aprendizagens e qualificar seu ensino. É o que Hoffmann (1991) chama de avaliação mediadora, numa relação com a perspectiva sociocultural da aprendizagem de Vigotsky e seus seguidores, denominada de mediação.

A avaliação formativa está, portanto, centrada essencialmente direta e indiretamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados) (BAIN, 1988b, p.24 apud PERRENOUD, 1999, p.89). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação

intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (PERRENOUD, 1999, p.89).

Perrenoud destaca que investir numa regulação interativa, supõe uma observação e uma intervenção *em situação*, isto é, quando a tarefa não está terminada, “é uma intervenção sobre a própria construção do conhecimento” (p.100). Para ele, “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103).

O desenvolvimento e a aprendizagem dependem de múltiplos fatores, que freqüentemente se imbricam. As diferentes intervenções com a perspectiva de trabalhar esses múltiplos fatores é o que caracteriza a avaliação formativa e mediadora.

Para Romanowski e Wachowicz (2004), na avaliação formativa a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante.

A metacognição consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular. Os alunos usam estratégias, procedimentos e técnicas que requerem recursos cognitivos, culturais e emocionais para que realizem aprendizagem. [...] Tornar consciente o processo de conhecer constitui a metacognição (p.126).

As condições de trabalho, as questões afetivas, o significado da atividade têm tanta importância quanto aspectos materiais ou cognitivos da situação didática. Portanto, a diversificação de estratégias de trabalho, como já referido, pretende desafiar o aluno, através de suas interações com os objetos de conhecimento, a ajustar sua ação e representações, identificar seus erros, discutir suas dúvidas, enfim experimentar diferentes mecanismos geradores de conflitos cognitivos que, segundo Perrenoud (1999), levam a uma regulação das aprendizagens.

A ação é fator de regulação do desenvolvimento e das aprendizagens muito simplesmente porque obriga o indivíduo a acomodar, diferenciar, reorganizar ou enriquecer seus esquemas de representação, de percepção ou de ação. A interação social o leva a decidir, a agir, a se posicionar, a participar de um movimento que o ultrapassa, a antecipar, a conduzir estratégias, a preservar seus interesses. [...] as pedagogias ativas buscam, pois, estruturas de interação menos dependentes do professor como personagem central (trabalhos de grupo), menos fechadas na escola (investigação, espetáculos) e que sejam acompanhadas de projetos, regras do jogo ou problemas que têm, para os alunos, mais sentido e atrativo do que os exercícios escolares convencionais (PERRENOUD, 1999, p.112).

Assim, destaco que é preciso trabalhar numa outra concepção em que a cada momento de observação ou intervenção sejam trazidas para a ação a perspectiva do erro construtivo e a leitura sobre a qualidade do que o aluno produz, considerando os propósitos do trabalho educativo, a visão de processo complexo e não-linear que constitui o caminho da construção do conhecimento.

Para Perrenoud (1999), a idéia de avaliação formativa traz muitas questões para o debate, mostrando que várias indagações ainda não estão respondidas.

É necessário, periodicamente, encontrar uma visão de conjunto e se indagar: os professores e os pesquisadores se fazem as perguntas certas? Quais são, hoje, os conhecimentos e as incertezas? Os impasses e as pistas fecundas? Entre a abstração um tanto vazia e a tecnicidade limitada, entre a autonomia e a fusão com a didática, a avaliação formativa procura ainda seu caminho (p.103).

Muitas questões realmente estão para serem respondidas e muitas nem sequer foram feitas. Romanowski e Wachowicz (2004) trazem para o debate da avaliação na educação superior a questão: “as práticas pedagógicas do ensino superior favorecem a avaliação formativa?” (p.123).

Entendem que praticar a avaliação em processo implica que os alunos assumam junto com o professor os riscos das decisões tomadas. A diversidade de estratégias e experiências compõe a cultura da prática pedagógica redirecionando o papel dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. São destacados estudos realizados no Brasil indicando novas propostas pedagógicas que incluem os alunos como sujeitos do processo. Concluem que não haverá

mudança na avaliação enquanto não houver modificação na metodologia do ensino, a qual deverá encampar a epistemologia da prática.

Nesta perspectiva enuncia-se a vertente emancipatória da avaliação, situada, segundo Saul (2001), numa visão político-pedagógica libertadora, visando provocar a crítica, que possibilita a ruptura com condicionantes deterministas. O compromisso social desta avaliação, tem como princípio básico, fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo, escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação.

Assim, diante das questões estudadas e defendidas pelos diversos autores que transitam nas rotas avaliativas, e considerando o contexto do atual momento pelo qual passam os processos de avaliação no ensino superior, e em especial, o ENADE, e suas implicações nas IES, alio-me aos demais protagonistas que foram deixando suas marcas nesse trajeto, para contribuir com mais alguns questionamentos que possam, quem sabe, indicar novas “setas no caminho”²⁵ (HOFFMANN, 2001).

As setas também nos dizem que fazemos parte de uma experiência da humanidade, que muitos outros já viveram ou estão vivendo. [...] Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais, porque se tem a confiança de que elas nos manterão no rumo certo (p.16).

²⁵ No livro Avaliar para promover: as setas do caminho, Hoffmann destaca que o Caminho de Santiago de Compostela, na Espanha é marcado por setas amarelas que guiam os caminhantes. Tais setas se encontram ao longo de todo o trajeto de tal forma que as seguindo é difícil perder o rumo.

5 MOVIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia central utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa através de entrevistas semi-estruturadas, individuais e grupais, realizadas com professores e alunos e de análise de documentos, representados pelo Projeto Pedagógico do Curso, e pelos Planos de Ensino dos professores que participaram da entrevista.

Segundo Triviños (2001), a pesquisa qualitativa começa a ser sistematizada na década de 60, início da década de 70 do século passado, mas só a partir de 80 atinge um nível de igualdade com a pesquisa quantitativa. Para esse autor, a pesquisa qualitativa trabalha de modo especial com pessoas consideradas criativas, originais, cujas experiências devem ser compartilhadas e não vistas como meros objetos de investigação.

Para Mblina (1999), não existe uma conceituação única para a pesquisa qualitativa. Caracteriza-se por uma série de procedimentos hermenêuticos que se propõem a descrever e interpretar as representações e os significados que determinado grupo social dá à sua experiência cotidiana.

Minayo (2000) entende que as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas

como aquelas capazes de incorporar a questão do *significado* e da *intencionalidade* como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (p. 10).

Para esta autora o objeto de estudos das ciências sociais é essencialmente qualitativo, constituindo-se em fenômeno complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação.

Tentar compreender as implicações do ENADE, um dos elementos da Avaliação Institucional propostos pelo SINAES, no processo avaliativo do Curso de Educação Física do IPA, através de uma metodologia qualitativa, constituiu-se num

desafio no qual se buscou articular questões relativas ao todo e às partes na perspectiva do círculo hermenêutico, do movimento de compreensão que transita pelas dimensões que abrangem o processo. Tal processo foi desenvolvido através da técnica de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita) ou gestual, entre outras. É entendida como um conjunto de procedimentos descritivos do conteúdo das mensagens, com a intenção de inferir conhecimentos a partir de indicadores qualitativos ou quantitativos (FRANCO, 2007).

A utilização de entrevista semi-estruturada e grupo focal justificou-se pelo tipo de estudo, uma vez que a entrevista possibilita uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, constituindo-se em procedimento que permite obter informações através do contato direto com o entrevistado. Foram entrevistados três professores que trabalham no curso desde antes da realização da prova do ENADE, os quais acompanharam o processo na sua íntegra: preparação, realização e desdobramentos decorrentes das análises dos relatórios e resultados do exame.

Os professores, interlocutores deste estudo, são dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, sendo que dois têm doutorado – a professora no campo das ciências biológicas e o professor no campo das ciências do movimento humano, e o terceiro tem mestrado, também no campo das ciências do movimento humano.

O roteiro das entrevistas, (apêndice 1) foi elaborado a partir de um quadro – síntese do movimento metodológico (apêndice 2), acompanhado de alguns elementos indicadores das questões que seriam desenvolvidas, que constaram no projeto de tese. Após a realização das entrevistas e posterior transcrição, para iniciar a análise de conteúdo, realizei a pré-análise, através de uma leitura flutuante (FRANCO, 2007) com o propósito de estabelecer os primeiros contatos com as mensagens contidas no texto. Dessa leitura surgiram as primeiras unidades de análise, as quais foram organizadas em quadros identificados pelos dois grandes pólos deste estudo – Avaliação da e na instituição (apêndice 3). Nesses quadros usei a palavra como unidade de registro, e, buscando já pré-definir as categorias de análise, usei cores como forma de classificar os elementos que começavam a fazer

sentido para meu estudo.

Com relação à organização da entrevista grupo focal, realizada com alunos, verificou-se através das listas de chamada do primeiro semestre de 2007, em que turmas e em quais disciplinas estavam matriculados aqueles que haviam participado do ENADE, como iniciantes, em 2004. Pela análise da situação, optei por convidar alunos do 6º e 7º semestres do turno da manhã, pois se encontravam em melhores condições de participar da entrevista em grupo, uma vez que todos os participantes tinham seus horários concentrados em poucas disciplinas, diferentemente dos alunos das turmas da noite, que estavam dispersos em diversas disciplinas o que dificultaria reuni-los em um mesmo horário. Além do mais, os alunos do noturno, na sua maioria, trabalham e não têm disponibilidade para comparecer à instituição fora do horário de aula. Assim, articulei com os professores do turno da manhã que teriam aula naquele dia, no horário marcado, a liberação dos alunos e realizei a reunião, com a presença de 13 acadêmicos, na sala C016 do IPA.

A entrevista grupo focal, grupo de opinião, ou grupo de discussão, segundo Guimarães (2006), é uma estratégia investigativa semelhante a uma entrevista coletiva que objetiva explorar um foco para coleta de dados, com ênfase não nas pessoas individualmente, “mas no indivíduo enquanto componente de um grupo” (p.157). Constitui-se num processo muito rico, pois permite não só a coleta de informações significativas, como também a análise das reações e conflitos ocorridos diante de possíveis posições divergentes entre os componentes do grupo. É um procedimento muito vinculado a abordagens qualitativas de pesquisa. A opção pelos alunos formandos de 2007, como já mencionado, deveu-se ao fato de terem realizado a prova como iniciantes em 2004. Portanto, terem vivenciado a experiência do ENADE em sua totalidade: o antes, entendido aqui como as experiências discentes vivenciadas no curso anteriormente ao ENADE, bem como o processo de preparação para a prova; o durante, realização da prova e resposta ao questionário socioeconômico; e o depois, representado pelas experiências discentes ocorridas após a prova. Além do mais, a condição de formandos é um indicador de que esses alunos possam ter, também, uma maior visão do curso.

Outro aspecto importante é que esses alunos fazem parte de uma turma de Licenciatura em Educação Física, cujo currículo é generalista, ou seja, forma tanto para o contexto escolar como para os demais contextos onde atuam os profissionais dessa área, estruturado sob as orientações da Resolução 03/87. Este currículo começou a ser substituído no primeiro semestre de 2005, quando foram implantados os novos currículos de licenciatura e bacharelado, sob as determinações das Resoluções nº 01 e 02 /CNE/2002 e Resolução 07/CNE/2004, que estabelecem as diretrizes curriculares para os respectivos cursos. Ou seja, imediatamente após a realização da prova do ENADE, houve a implantação dos currículos que seguiram as novas determinações, e o currículo generalista passou a ser gradativamente extinto, sendo também gradativamente substituído pelos novos. Mas, mesmo com essa situação, o processo que se estabeleceu, a partir do ENADE, contemplou a Educação Física do IPA como um todo, incluindo, portanto, esse currículo em extinção, uma vez que os professores eram os mesmos e as medidas tomadas não eram restritas aos currículos em implantação.

Com relação aos Planos de Ensino dos professores (anexo 1), meus interlocutores, solicitei a eles cópia, via e-mail, do documento elaborado para o primeiro semestre de 2007 e centrei minha análise nos itens *objetivos, metodologia e avaliação*.

Os planos de ensino são elaborados a partir de um modelo institucional e, segundo orientações institucionais, devem ser apresentados aos alunos no primeiro dia de aula e disponibilizados em documento *on line* já no início de cada semestre letivo. Entendendo o plano de curso como um elemento sistematizador da reflexão pedagógica que acompanha o processo educativo desde o momento que antecede o contato direto com o aluno, passando pelo acompanhamento de cada momento de um período letivo, até o seu fechamento, busquei nesses documentos elementos que ajudassem a encontrar dados significativos para a investigação.

Para Vasconcelos (1999),

planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de

decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não. [...] O planejamento enquanto processo é permanente. O plano enquanto produto é provisório (p.80).

A partir da análise que passarei a realizar tendo os planos como uma das partes que compõem este todo, desde já sou instigada a indagar: - em que medida o plano tem sido um instrumento de formação? - O plano de ensino reflete uma ação cuja intencionalidade pedagógica o coloca para além de uma simples tarefa burocrática?

Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso, este se encontra disponibilizado em meio eletrônico, no site institucional, ao qual tenho acesso sempre que necessário. Este documento tem sido reformulado, atualizado a cada ano, com o propósito de acompanhar a dinâmica do processo educacional não só do curso, como da instituição e do sistema de ensino nacional. Este documento foi usado como contraponto nas considerações finais.

Na esteira desse movimento metodológico, emergiram questões, cuja análise se apresenta numa tessitura de fios que entrelaçam os dados coletados, minhas reflexões e interpretações, e as idéias dos diferentes autores que discutem as questões fundantes desta pesquisa. Nesse entrelaçamento, busquei encontrar as possíveis relações entre o sistema de avaliação do ensino superior – o *todo*, e o processo que se estabelece no interior de uma sala de aula de um curso de graduação- a *parte*, desde o título desta investigação compreendidos como as implicações da avaliação da instituição na avaliação na instituição.

6 EXERCÍCIO DE ANÁLISE: OS DADOS EM MOVIMENTO

Neste momento deste estudo, desloco-me entre a descrição dos dados coletados, a sua análise e interpretação e as possíveis relações que estabeleço com autores que se tornaram meus interlocutores, numa multiplicidade de movimentos que se alternam em ritmos, dimensões e direções. Nesta dança, sou desafiada a protagonizar o movimento de transformação de um objeto em estado bruto, em um fenômeno vivo e significativo que não se pretende pronto ou acabado, mas disponibilizado para outros olhares e novas interlocuções.

6.1 AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

	OBJETIVOS	CATEGORIAS	INSTRUMENTOS
AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Conhecer as estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física, identificando os pressupostos que fundamentam tal prática	<ul style="list-style-type: none">• Concepções de ensino-aprendizagem-avaliação• Instrumentos de avaliação• Metodologia de trabalho	<ul style="list-style-type: none">• Documentos: PPC e planos de ensino• Entrevista individual semi-estruturada com professores
	Identificar como repercute (significado) na aprendizagem dos alunos as práticas avaliativas propostas pelos diferentes professores do curso	<ul style="list-style-type: none">• Significados da avaliação• Percepção sobre a relação da avaliação com a aprendizagem• Relação com a formação profissional	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista individual semi-estruturada com professores• Entrevista coletiva – grupos focais com alunos

Com relação a um dos pólos deste estudo - a avaliação na instituição, e, mais especificamente, considerando o propósito de conhecer as estratégias de avaliação utilizadas pelos professores, identificando seus pressupostos, bem como identificar como repercutem na aprendizagem dos alunos, os dados coletados levaram a uma análise didático-pedagógica, sugerida pelos próprios dados. Essa análise será descrita, interpretada e discutida através de algumas categorias:

instrumentos/estratégias de avaliação, tensionamentos conceituais e concepções de avaliação.

Cabe explicar por que mesmo tendo focado, nos demais itens deste estudo, primeiramente o pólo – Avaliação da instituição, neste momento da análise, eu iniciei pela avaliação na instituição. Tal situação decorreu do próprio movimento de análise que me levou a buscar inicialmente a compreensão de como ocorrem os processos de avaliação no curso, para poder entender qual a influência do ENADE nesses processos.

6.1.1 Instrumentos/estratégias de avaliação

Aspectos relacionados aos instrumentos utilizados pelos professores na avaliação indicam questões relativas à sua variedade e natureza. Entretanto, a identificação desta categoria na forma como foi sugerida nas entrevistas e planos, de imediato, suscitou uma indagação: são de fato instrumentos ou são estratégias didáticas? Ou são a mesma coisa? A partir dessa dúvida fui levada a buscar um melhor entendimento desses conceitos, tentando refletir sobre seus sentidos/significados²⁶, uma vez que os dados encontrados mostram que em alguns momentos são tratados como sinônimos e, em outros, como coisas distintas. Ao iniciar o tratamento dos dados, indiquei esta categoria como “*instrumentos de avaliação*”, mas diante desse fato, passei a identificá-la como *instrumentos/estratégias*, tentando contemplar ambos os sentidos.

No Minidicionário Luft, (1994), a definição de Instrumento é: “objeto que serve para execução de um trabalho. Meio para conseguir um fim (p.360)”. Na bibliografia específica da área didático-pedagógica, encontro referência a

²⁶ O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2007).

instrumentos de avaliação não em termos de definição, mas de sua aplicação. Em Turra (1991), os instrumentos estão relacionados à operacionalidade das técnicas ou procedimentos de ação, ou seja, para uma tarefa de testagem o instrumento seria o teste ou prova; para uma tarefa de observação, o instrumento seria uma ficha. Assim, relacionando a definição com a aplicação indicada, atrevo-me a formular um conceito para instrumento, mais identificado com o campo didático: “instrumento é um objeto didático-pedagógico de trabalho que serve de meio para atingir um fim”. No caso específico da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o instrumento (prova, teste, ficha ou questionário) é o objeto que possibilita a operacionalização do processo, ou seja, permite a coleta de dados que possibilitam chegar aos propósitos da avaliação. Assim tem-se no instrumento o objeto mediando a ação.

Em se tratando de estratégias, Anastasiou e Alves, (2004) colocam que os termos estratégia e técnica têm sido usados de formas indistintas.

Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.

Técnica: do grego *technikós*, relativo a arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo (p.68).

As autoras entendem que há uma ênfase na atividade artística, exigindo por parte de quem desenvolve a ação “criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado (p.69)”. Complementam, colocando que a escolha da estratégia deve levar em conta aspectos como o objetivo do trabalho docente, a lógica interna do conteúdo e os processos mentais ou operações de pensamento, subjacentes a eles.

Nessa perspectiva, qual a relação entre instrumento e estratégia? A partir da análise e reflexão sobre os conceitos e sentidos discutidos, sou levada a pensar que instrumentos e estratégias são coisas distintas, mas complementares. Os instrumentos como objetos-meio operacionalizam as estratégias. E tanto um como

outro devem estar em consonância com as finalidades e dimensões do processo, mantendo uma coerência entre si.

Entretanto, assim como nas falas e nos planos dos professores, estes elementos algumas vezes aparecem como sinônimos, e nos textos dos autores que os abordam isso também ocorre. As incursões feitas pelas teorizações didáticas que envolvem o tema permitem observar que alguns escritos também refletem/indicam esse entendimento.

Ao utilizar uma **estratégia** como a dos portfólios, o principal desafio é colocar o estudante como responsável por seu processo de aprendizagem, favorecendo ao professor a análise de singularidades e peculiaridades do desenvolvimento de cada um. Com esses pressupostos, entende-se que o portfólio pode ser um **instrumento** capaz de dar respostas a estas expectativas: emancipação e ampliação da autonomia do estudante e diagnóstico para o professor (ALVES, 2004, p.102).

Mesmo nessa situação em que a utilização dos portfólios aparece ora como estratégia e ora como instrumento, parecendo ser tratados como a mesma coisa, é possível perceber um tênue limite de distinção que se daria pela intencionalidade do professor. Quando está em pauta a objetivação do mecanismo de avaliação, tem-se o instrumento; quando esse mesmo elemento busca/representa a dinamização do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, tem-se a estratégia. Nesta perspectiva, instrumento e estratégia seriam faces de uma mesma moeda, distintos enquanto objeto-meio e modo de ação, respectivamente, mas indissociáveis nos seus propósitos de mediar ou dinamizar o processo de construção de conhecimento.

Mas, diante das reflexões expostas cabe perguntar: a atenção especial dedicada à presença dessa indistinção entre instrumento e estratégia presente nos dados colhidos pode ser vista como indicativo de certo preciosismo didático de minha parte? Ou essa indistinção evidenciada pode apenas estar indicando que esse aspecto não faz diferença, ou não é significativo para os propósitos do trabalho dos professores? Afinal, até que ponto seria importante ou não fazer essa distinção? De qualquer forma, não pude deixar de buscar melhor compreensão e aprofundamento de um elemento que se evidenciou marcante e instigante nos

dados da pesquisa.

Disto me ocorre pensar também que a presença de certa indistinção entre instrumento e estratégia presente nos dados colhidos pode levar a uma outra interpretação, ou questionamento: será que subjacente a essa indistinção não está a idéia da indissociabilidade entre avaliação e construção de conhecimento e nesse sentido uma possibilidade de superação da dicotomia educação-avaliação?

Bem, procedidas essas incursões pelo léxico dos elementos que originaram esta categoria de estudo, volto ao ponto de partida - os dois aspectos já citados: a variedade e a natureza dos instrumentos/estratégias de avaliação.

6.1.1.1 Variedade de instrumentos/estratégias de avaliação

Nas entrevistas realizadas e nos planos de ensino, os professores evidenciam fazer uso de vários instrumentos/estratégias avaliativos, o que, além de atender a uma exigência regimental²⁷, pode significar uma compreensão de que o processo avaliativo precisa de vários momentos e modos diversos para dar conta de sua função.

Usar de dois a cinco instrumentos, uma dessas cinco avaliações é toda descritiva,... A gente faz seminários.... Entregar resenhas, material escrito, na base da pesquisa, resumo de artigos. (Prof.1)²⁸

²⁷ A exigência da instituição é de que os professores usem, pelo menos, duas provas, dentre outros instrumentos avaliativos, sendo que estes serão avaliados mediante a atribuição de notas.

Art. 97 - A avaliação do rendimento acadêmico, em cada disciplina, é procedida mediante a realização de provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, testes, argüição e trabalhos escritos exigidos pelo professor ou professora, aos quais se atribuirão notas, representadas por números inteiros.

§ 4º - Para cada disciplina haverá, obrigatoriamente, um mínimo de 02 (duas) provas escritas, individuais, em datas não-coincidentes com avaliação de outra disciplina (Regimento do Centro Universitário p. 26, 2005).

²⁸ Para o devido destaque, as falas utilizadas nesta pesquisa serão apresentadas com formatação diferenciada.

Este mesmo professor, no seu plano de curso da disciplina, descreve sua avaliação, deixando transparecer uma preocupação com o processo que se estabelece ao longo do semestre, destacando a importância da participação consciente e da interação com colegas, e discriminando o valor de cada instrumento:

A avaliação se dá ao longo de todo o semestre, durante o processo de ensino-aprendizagem, a partir da participação consciente nas atividades propostas e na interação com os/as demais colegas. Avaliação teórica. Produção de textos.

Avaliações: resenha 1 (2,5) + resenha 2 (2,5) + Seminário história (5,0) + prova teórica (10,0) + observação (5,0) + prática (5,0). A média final será o resultado das somas das notas dividido por 3.

O Prof. 2 declara, na entrevista: “Faço de 3 a 4 avaliações. Também gosto de trabalhar com seminários.” No Plano, especifica os instrumentos e critérios utilizados.

Será realizada através de quatro avaliações parciais: três provas dissertativas e apresentação de um seminário. A nota de G1 será a média aritmética das mesmas. Será considerado aprovado o aluno que neste processo atingir a nota 7,0. Demais critérios obedecem ao previsto pelo Regimento Acadêmico.

Já o Prof.3 assim coloca: “Então são dois pólos, na verdade quatro avaliações”, as quais encontram-se explicitadas no Plano como:

- a) provas teóricas, com questões de interpretação e argumentativas;*
- b) memoriais descritivos, das práticas corporais e educativas;*
- c) relatórios, como análise dos aspectos a serem observados nas práticas de formação pedagógica;*
- d) seminários de estudos da educação física na infância, participação e envolvimento com os trabalhos teóricos e práticos desenvolvidos em aulas.*

A prova é citada, tanto pelos professores como pelos alunos, como trabalho avaliativo, indicando não ser o único instrumento utilizado.

Existem outros meios. A prova é um complemento. A prova é

significativa. Tem aspectos relevantes, mas tem todo um aspecto de ansiedade que pode interferir. (Dep.3)

Demo (2004) analisa o processo avaliativo através de provas ou de outros instrumentos, indicando que “se queremos avaliar o saber pensar, temos que buscar outros indicadores de aprendizagem, em particular aqueles que correspondem à dinâmica complexa não-linear da aprendizagem reconstrutiva e do conhecimento disruptivo”²⁹ (p.128). Comenta que não se trata de apenas evitar a prova, mas buscar alternativas que desafiem a inteligência, adotando estratégias que visem à elaboração individual e coletiva. No caso mencionado pelo professor 3, há uma exigência de desafiar o saber pensar, representado pela expressão “questões de interpretação e argumentativas”.

Refletir sobre o uso de provas como instrumento de avaliação me leva a uma reflexão diante das diferentes interpretações ocorridas no contexto educacional. No início da década de 1990, exercendo a docência na educação básica e superior, me deparei com posicionamentos que viam a prova como algo a ser banido do processo avaliativo, em nome de uma perspectiva construtivista para o processo de ensino-aprendizagem. A prova representava uma visão autoritária e punitiva, portanto distoante do modelo que se buscava. Entretanto essa visão ao ser melhor analisada dá espaço a outra, em que são relativizados os efeitos negativos da prova, considerando outros fatores que permeiam o processo, como o uso de outros instrumentos avaliativos e o tipo de questões usadas na elaboração das mesmas. Assim a prova passa a ser entendida como mais um elemento avaliativo, que pode ter significativa importância desde que levadas em consideração a variedade dos instrumentos e a natureza dos seus desafios.

A presença de *memorial descritivo* como procedimento de avaliação leva-me a refletir sobre sua aplicação na prática avaliativa. Para Negrine (1999), memorial descritivo é um instrumento de coleta de informações utilizado em pesquisa

²⁹ Segundo Demo (2004), entende-se por conhecimento ‘disruptivo’ aquele rompedor, rebelde, capaz de confrontar, questionar, desconstruir. Cita a ‘teoria crítica’ (FREITAG, 1986; TORRES, 2003), segundo a qual conhecer é questionar, não apenas constatar, verificar, afirmar.

qualitativa, cujo princípio fundamental é apoiar-se nos relatos construídos pelos próprios participantes do estudo. Caracteriza-se pelo registro de formas de pensar, agir, sentir, envolvendo a interpretação, a subjetividade e as possíveis contradições das experiências descritas. Como procedimento didático-pedagógico, segundo o autor, fornece elementos valiosos sobre os processos que estão sendo vivenciados pelos alunos, contribuindo para a análise de como estão sendo percebidas as experiências formativas presentes na disciplina.

A presença de *relatório*, como estratégia/instrumento de avaliação, ajuda a compor um quadro que expressa a preocupação com uma maior aproximação entre teoria e prática a partir da análise das vivências de formação pedagógica, aspecto que foi identificado também pelos alunos ao mencionarem as metodologias de trabalho que dinamizavam processos superadores dessa dicotomia.

O *seminário* está presente no trabalho dos três professores participantes da investigação. Veiga (1991) desenvolve estudo sobre *seminário*, no qual apresenta aspectos significativos para análise dessa estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação. Inicialmente aborda a etimologia da palavra seminário, que se origina do latim *seminariu*, significando viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras, decorrendo daí a idéia de que essa estratégia visa semear idéias ou favorecer sua germinação.

Num sentido amplo, para a autora, seminário significa um congresso científico, cultural ou tecnológico em que um grupo de pessoas se reúne com o propósito de estudar um tema sob a coordenação de uma comissão de especialistas ou autoridades no assunto. Num sentido restrito, seminário é uma técnica de ensino que consiste em reunir os alunos em grupos para aprofundar um tema sob a direção do professor, ou seja, é uma oportunidade de eles se desenvolverem no sentido da investigação, da crítica e da independência intelectual. O conhecimento é reelaborado e até mesmo produzido, sem ser 'transmitido pelo professor', evidenciando a possibilidade de o aluno ser sujeito de seu processo de construção de conhecimento, cabendo ao professor o papel de coordenador.

Coloca que os primeiros estudos que visaram analisar a importância técnica do seminário foram marcados pela crítica, quanto à preparação e à forma de apresentação. Nessa análise, o autor cita Balzan (1980), o qual, ao discutir tal inovação educacional, indica alguns equívocos que tornam o seminário uma aula expositiva dada pelos alunos, evidenciando o monólogo que muitas vezes se estabelece, substituindo o professor pelo aluno. Outros equívocos apontados referem-se à extrema divisão do trabalho, que muitas vezes resulta na descontinuidade e ausência de integração do tema e a superficialidade com que o assunto é abordado. Nessa perspectiva, menciona estudos feitos com professores e alunos de diferentes licenciaturas em que alguns destes dizem que não há uma boa preparação por parte daqueles, fazendo com que o assunto fique superficial, que a exposição dos alunos não é boa, e, conseqüentemente, quem não leu não tem condições de aprender, ou seja, quem não faz o seminário não aprende nada.

A partir dessa crítica, a autora destaca que os alunos estão percebendo a importância de sua participação como elementos ativos e críticos, cabendo ao professor conduzir o seminário de forma a problematizar, encaminhar discussões e conclusões, enfim, conduzir o trabalho.

Já Anastasiou e Alves (2004), ao discutirem a temática sobre estratégias, descrevem seminário como “um espaço em que as idéias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão” (p.90).

Ainda refletindo sobre a diversidade de instrumentos/estratégias de avaliação, a *resenha*³⁰ foi um outro procedimento muito lembrado pelos alunos, quando da realização da entrevista grupo focal, tendo sido enfatizada sua excessiva utilização logo após a realização do ENADE, em 2004.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), “a resenha em geral é elaborada

³⁰ De acordo com o manual de orientação para realização de trabalhos acadêmicos do Centro Universitário Metodista IPA, resenha crítica é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, no resumo e na crítica, formulando, o resenhista, um conceito sobre o valor do livro. [...] (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.211).

por cientistas que, além do conhecimento sobre o assunto, têm capacidade de juízo crítico. Também pode ser feita por estudantes; neste caso, como um exercício de compreensão e crítica” (p.90). Esta estratégia, portanto, ao desafiar o exercício de análise, síntese e crítica, cumpre um papel significativo na busca da concretização dos objetivos de ensino.

É aquilo que a gente falou: muitos trabalhos teóricos. Chegamos a fazer três resenhas por cadeira. (Dep.4)

Entretanto, observa-se que, nas entrevistas com os professores que fizeram parte deste estudo, apenas um menciona usá-la em seu trabalho. É possível inferir que tal situação seja decorrente das regulações ocorridas ao longo do período que transcorreu entre a realização do ENADE e o ano de 2007. Penso que neste momento os professores já redimensionaram o uso deste recurso.

Destaca-se também a possibilidade de trocas a partir de trabalhos feitos em grupo. Um aluno diz:

-Há trabalhos que proporcionavam trocas. Resenhas realizadas em grupo, com uma nota de produção escrita em grupo e a apresentação oral com uma nota individual. (Dep.6)

Ainda com relação ao uso de trabalhos em grupo, dois professores mencionam nos seus Planos de Ensino utilizá-los como procedimento metodológico em suas aulas. Para Veiga (1991), o ensino socializado em sala de aula, ou trabalho em grupo, começa a ser utilizado no movimento da Escola Nova, mais especificamente por influência dos psicólogos sociais que estudavam dinâmicas de grupo.

No campo da Didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas também para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos,

capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas (p.104).

Para a autora, três princípios sustentam teoricamente o ensino socializado. O primeiro apóia-se no campo da psicologia, no qual a noção de grupo está relacionada a questões afetivas e de interação. Diz respeito à natureza inerente ao homem de necessitar interagir com o outro. No aspecto educacional, a interação possibilitará uma influência recíproca entre os participantes do grupo, que aprenderão não apenas com o professor, mas através das trocas de conhecimentos, sentimentos e emoções com os outros.

O segundo princípio diz respeito ao campo sociológico, cuja premissa é de que professores e alunos são seres contextualizados, que mesmo considerados em suas individualidades, não podem ser vistos isolados de suas condições históricas, sociais, econômicas e culturais. Portanto, as relações que se estabelecem são marcadas pelas contradições sociais, o que reforça a importância da intervenção do professor para que o processo de aprendizagem se concretize.

O terceiro princípio decorre dos dois primeiros, e implica a interação entre professor e aluno na busca de uma compreensão mais crítica da realidade social. Supõe uma dinâmica em que ambos são sujeitos do processo, sem abrir mão da autoridade do primeiro que atua como elemento que faz as intervenções com intencionalidade pedagógica em direção à construção da autonomia e independência do segundo. “É a premissa voltada para o campo político-pedagógico que abre espaço para a democracia das relações na sala de aula” (1991, p.106).

Ainda com relação à estratégia de trabalhos em grupo, Anastasiou e Alves (2004) destacam que “a aprendizagem é um ato social necessitando da mediação do outro, como facilitador do processo (p.75).” Lembram que o que caracteriza o grupo não é a simples junção de pessoas, mas a relação inter e intrapessoal, que possibilita o desenvolvimento da inteligência relacional. As autoras citam Osório (2003), para quem a inteligência intrapessoal compreende autoconhecimento e controle emocional e automotivação, e a inteligência interpessoal, reconhecimento

de emoções de outras pessoas e habilidades de relacionamento com outros.

Participar de grupos de estudo permite o desenvolvimento de uma série de papéis que auxiliam na construção da autonomia, do auto-conhecimento do aluno, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir, enfim, habilidades necessárias no desempenho do papel profissional, para o qual o aluno se prepara na universidade como local de ensaio, de acertos e erros (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.77).

Coll (1994 e 2000) também discute a relação entre alunos na aprendizagem escolar, através da estrutura grupal, colocando que tradicionalmente a relação professor-aluno era considerada a mais decisiva para o alcance dos objetivos educacionais. Tal ênfase corresponderia à idéia de que as relações estabelecidas entre alunos teriam influência secundária ou não desejável sobre o rendimento escolar. A concepção pedagógica tradicional se assenta, portanto, na primazia do trabalho individual, dirigido pelo professor que busca eliminar qualquer tipo de comunicação entre os alunos. Sem desconsiderar o papel do professor, o autor coloca que investigações realizadas nas últimas décadas indicam que as relações entre alunos incidem de forma decisiva no desenvolvimento da socialização, bem como de habilidades cognitivas e atitudinais que repercutem positivamente no rendimento escolar. Entretanto, destaca que não basta colocar os alunos um ao lado do outro, permitindo que interajam, para obter automaticamente os efeitos desejados. “O elemento decisivo não é a quantidade de interação e sim a sua natureza” (COLL, 1994, p.78). Nesse sentido, apoiado em Hayes (1976) Michaels (1977), Johnson e Johnson (1978), Slavin (1980) e Pepitone (1981) comenta estudos e investigações realizadas nas décadas de 1970 e 1980 que apresentam três formas básicas de organização social das atividades escolares: cooperativa, competitiva e individualista.

Diferentes perspectivas teóricas interpretam essas formas de organização. Na perspectiva da teoria de campo de Kurt Lewin (1935, apud COLL, 1994), numa situação cooperativa, os objetivos dos membros do grupo são estreitamente vinculados, e cada um só poderá alcançar seus objetivos se os outros alcançarem os seus. Numa situação competitiva, ao contrário, os objetivos dos membros do

grupo também são vinculados, mas de forma excludente. Um componente do grupo só irá atingir seu objetivo se os outros não conseguem alcançar os seus. Por último, numa situação individualista, não existe qualquer relação entre os objetivos dos participantes. O fato de um membro do grupo atingir seu objetivo não influi no alcance ou não dos outros.

Numa segunda abordagem teórica, apresenta a idéia de aprendizagem operante, na qual os autores (não cita quais) definem uma organização social cooperativa quando a recompensa de cada um é proporcional aos resultados do trabalho do grupo. Numa situação competitiva, pelo contrário, apenas um membro recebe a recompensa máxima, enquanto os outros recebem recompensas menores. E, numa organização individualista, as recompensas são dadas com base nos resultados pessoais, com total independência entre os participantes.

A partir desses dois enfoques, as investigações apontaram que as organizações cooperativas das atividades de aprendizagem apresentam um nível de rendimento e produtividade superior às situações competitivas ou individualistas.

Todavia, Coll (1994) pondera que o estudo das relações entre os alunos e suas implicações sobre o rendimento escolar seguiram sempre duas linhas envolvendo ora quais modalidades de interação resultam favorecidas por uma ou outra organização social das atividades de aprendizagem e ora investiga-se a influência do tipo de organização adotada sobre o nível de rendimento na execução da tarefa, faltando buscar uma melhor compreensão sobre o modo como se relacionam as tarefas em grupo e os processos psicológicos subjacentes à aprendizagem e à realização das tarefas escolares. Dentre os poucos estudos nessa via, salienta as abordagens de conflito sociocognitivo, originárias da teoria genética de Piaget, no que diz respeito ao papel da cooperação, ou seja, da coordenação de operações no desenvolvimento cognitivo. Menciona os trabalhos de um grupo liderado por Anne Nelly Perret-Clermont realizados na década de 70, em um departamento da Escola de Genebra, que buscam complementar os estudos iniciais de Piaget, os quais se centraram basicamente nas relações que o aluno estabelece com os objetos. O ponto de partida desse grupo é que

no âmbito interpretativo da teoria genética, a análise das relações entre iguais pode contribuir para enriquecer a compreensão dos processos que estão na base da socialização e do desenvolvimento intelectual do ser humano (1994, p.84).

Assim, os resultados das investigações indicaram três pontos significativos para a compreensão da influência do trabalho em grupo, envolvendo conflitos sociocognitivos, no desenvolvimento cognitivo ou construção da inteligência, que foram:

a - geralmente as tarefas elaboradas coletivamente apresentam-se mais bem elaboradas do que aquelas realizadas individualmente pelo mesmos alunos. Mesmo que em alguns momentos a produção possa ser resultado predominantemente da ação de um dos componentes, com maior frequência não é o que ocorre. Segundo os estudos, o simples fato de haver uma ação conjunta, realizada cooperativamente, faz com que os membros do grupo estructurem melhor suas atividades, podendo melhor explicitá-las e coordená-las;

b - o trabalho coletivo nem sempre apresenta seus resultados de imediato, durante o processo grupal. Algumas vezes só aparecem posteriormente nas produções individuais, mas tendo como ponto de partida as coordenações cognitivas, ocorridas durante o trabalho coletivo;

c - há duas situações em que não são observados ganhos intelectuais por parte dos participantes: quando um dos membros impõe seu ponto de vista levando os demais a adotá-lo e quando todos os membros têm o mesmo ponto de vista. Tais resultados sugerem que o fator determinante para que se produzam ganhos cognitivos é a possibilidade de confrontos de pontos de vista, ou seja, conflitos cognitivos.

Assim, para Coll, os resultados obtidos por Perret-Clermon e seus colegas indicam que os progressos intelectuais observados como conseqüências da interação grupal dependem de uma confrontação de pontos de vista moderadamente divergentes, em que o conflito sociocognitivo “mobiliza e força as

reestruturações intelectuais e, com isso, o progresso intelectual” (p.86). A partir dessas considerações, analisa o conceito de conflito cognitivo desde as primeiras publicações de Piaget ao que chama de visão ortodoxa piagetiana, na qual

o conflito cognitivo aparece basicamente como resultado da falta de acordo entre os esquemas de assimilação do sujeito e a constatação dos observáveis físicos correspondentes, ou então como resultado das contradições internas entre os diferentes esquemas do sujeito (1994, p.86).

No caso dos estudos de Perret-Clermont e seu grupo, a natureza do conflito é outra, pois envolve a confrontação de esquemas entre sujeitos distintos, que ocorre no desenrolar da interação social, daí a denominação – conflito sociocognitivo.

A análise de diferentes autores sobre características, possibilidades, conflitos e limitações de uma metodologia de trabalho em grupo permite constatar que a simples junção de alunos diante de um estudo não garante que se obtenham as vantagens previstas na aprendizagem escolar, nas suas diversas e possíveis dimensões. Mas a presença de estratégias envolvendo a interação aluno-aluno, no trabalho de dois professores, evidencia uma prática didático-pedagógica que não se reduz a procedimentos diretivos cuja relação ocorre apenas entre professor e alunos, própria da pedagogia tradicional, o que pode ser um indício de que estejam ocorrendo ganhos sociocognitivos.

A presença de diferentes formas de avaliar os alunos, ou seja, a presença de diversos instrumentos aliados aos objetivos previstos nos planos e intenções manifestadas nas falas dos professores pode estar indicando que estes compreendem a multidimensionalidade do processo avaliativo, e não estão apenas cumprindo uma exigência regimental de aplicar mais de uma tarefa avaliativa.

A análise sobre a natureza dos instrumentos e estratégias identificadas nos dados colhidos na pesquisa ajudarão a interpretar melhor quais as dimensões desse processo.

6.1.1.2 Natureza

No que diz respeito à natureza dos instrumentos/estratégias de avaliação, complementando o que já discuti a partir das colocações dos alunos, sobre a intensificação de trabalhos mais reflexivos, os planos e as falas dos professores também aludem ao uso de instrumentos que evidenciam a presença de habilidades de expressão oral e escrita, análise, síntese e interpretação de textos.

- Habilidades reflexivas, através da expressão oral e escrita

Na entrevista, há evidência de uma preocupação com a melhoria do desempenho dos alunos nas habilidades mencionadas acima.

Iniciar um processo reflexivo, que não é fácil na nossa área. Montar um raciocínio lógico através da escrita, onde eu vejo que há uma deficiência na nossa área, no geral. (Prof.1)

Gosto de trabalhar com seminários que incentivem a fazer análise e síntese. (Prof.2)

Esta preocupação vem ao encontro das reflexões de Hoffmann (2001), ao declarar: “a fala, a escrita, e toda a forma de expressão é manifestação do pensamento. [...] ao expressar-se, o aluno reorganiza suas idéias. A expressão do pensamento é, portanto, fator essencialmente construtivo e reflexivo” (p.166).

Por outro lado, um outro enfoque que pode ser considerado relaciona-se ao estudo de Cunha et ali (2005), ao refletir sobre questões da profissionalização docente no contexto da sociedade atual, movida por uma lógica capitalista. Segundo a autora, as mudanças decorrentes desse modelo trazem para o professor a exigência de trabalhar com os desafios deste tempo, indicando, dentre outros, o de tornar o conhecimento escolar aplicável ao mercado de trabalho. Tal questão, na proposta do SINAES e das Diretrizes Curriculares, evidencia-se na pedagogia das competências, um dos elementos destacados pelo ENADE, como foco da avaliação.

Mesmo vivendo esse contexto de implantação de novos currículos, a partir das novas diretrizes curriculares, os professores, meus interlocutores, parecem manter a centralidade do seu projeto educativo apoiada numa outra lógica, construída historicamente, em que cabia à escola a construção de conhecimentos legitimados pela ciência e pela cultura, e expressos ou representados predominantemente através da linguagem escrita ou falada, com o propósito de desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

Historicamente o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que a sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco, que os mesmos representavam. O caráter pragmático e utilitário desse conhecimento poderia até ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípio. Os instrumentos principais, usados pelos professores para desenvolverem seu ofício, enfocavam a palavra escrita e falada. Esta continha os elementos de verdade, pois representava o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação (CUNHA, 2005, p.6).

É o que se identifica no enfoque dado pelos professores, nas entrevistas, um trabalho alicerçado em conteúdos legitimados pela ciência e em objetivos de ensino que se propõe à construção de conhecimentos, apoiada no desenvolvimento de habilidades de pensamento, em que o desenvolvimento de competências possivelmente aconteça como consequência. Ou seja, explicitamente, não se verifica como princípio a dimensão pragmática e utilitária do conhecimento, própria da pedagogia de competências.

Reforçando o entendimento já manifestado de que o trabalho desenvolvido, pelo menos explicitamente, não se apóia em competências, dados colhidos nas entrevistas e nos planos de ensino permitem identificar que a proposta do trabalho pedagógico está centrada no desenvolvimento de objetivos. Estes são entendidos como o elemento do plano de ensino que focaliza as finalidades do trabalho pedagógico.

Para Vasconcellos (1999, p.110),

a determinação das finalidades é um momento muito importante no planejamento, pois sem elas não se sabe bem que rumo tomar. À medida que o educador tem mais claros os objetivos, pode ir buscando conteúdos e metodologias melhores e mais adequados; a lucidez de objetivos abre caminhos, possibilidades criativas [...] Uma finalidade bem formulada organiza o pensamento e ajuda o desencadeamento do processo para atingi-la.

Segundo o autor, a formulação dos objetivos ajuda na organização das estratégias de ensino, bem como na melhor orientação e acompanhamento do processo avaliativo.

Considerando que os objetivos do trabalho dos professores indicam uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no plano cognitivo, de reconhecimento, compreensão, interpretação, crítica e estabelecimento de relações, tendo em vista a formação técnico-pedagógica e pessoal do futuro professor, podemos observar que não há uma preocupação apenas com um conteúdo a ser memorizado, reproduzido, mecanismos predominantes numa metodologia tradicional, centrada na reprodução do conhecimento. Essas constatações parecem indicar a presença de uma proposta que supera o modelo tradicional de ensino, e que avança no sentido de uma concepção comprometida com a reflexão e construção de conhecimento.

- A complexidade do processo avaliativo

Outro aspecto relacionado à natureza das avaliações, que merece ser destacado, é o entendimento de um dos professores de que a avaliação está relacionada à visão filosófica, sociológica e pedagógica do docente, indicando que o processo avaliativo é complexo, e que não cabem mais idéias dicotômicas ou fragmentadas na sua prática:

Acho que a avaliação está ligada à visão de mundo do professor, com a própria compreensão do ser humano, de sujeito, de sociedade. Existe uma complexidade maior. Não cabe mais teoria e prática,

corpo e mente. As coisas estão cada vez mais misturadas, complexificadas mesmo. (Prof. 1)

Para Morin, a complexidade está na conjunção entre o todo e as partes.

A complexidade é cada vez mais uma cumplicidade de desconstrução e de criação, de transformação do todo sobre as partes e das partes sobre o todo. Há influência entre o todo e as partes e entre as partes e o todo (2002, p.45).

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o social, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (2001, p.38).

Analisar um processo avaliativo comporta esse entendimento, uma vez que a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento compreende a parte e o todo e a multiplicidade de aspectos e fatores que interferem no processo. Aspectos individuais da aprendizagem compreendem aspectos múltiplos que se encontram imbricados com o todo, que, por sua vez, também contém uma multiplicidade de elementos com os quais a parte se relaciona.

A complexidade de Morin e o círculo hermenêutico de Gadamer têm em comum a idéia de relação que se estabelece entre a parte e o todo, cujas aproximações, tensionamentos, vínculos e contradições vão dando a sustentabilidade para as ações avaliativas que emergem desse processo.

6.1.2 Tensionamentos

Alguns tensionamentos conceituais são identificados quando ouvimos os interlocutores sobre práticas avaliativas, tais como: qualidade x quantidade;

objetividade x subjetividade e concorrência entre diferentes campos de conhecimento.

6.1.2.1 Qualidade x quantidade

Este tensionamento apresenta-se expresso de diferentes formas, indicando inclusive a existência de diferentes pesos atribuídos às diferentes tarefas avaliativas, talvez como indício de uma perspectiva qualitativa.

A gente tenta avaliar numa perspectiva qualitativa, variedade de pesos. (Prof.1)

Outro professor também faz referência a uma perspectiva qualitativa de avaliação, relacionada a um instrumento que não seja a prova, no caso, um seminário, que, na visão deste professor, dá mais abertura para uma flexibilização na atribuição da nota.

A nota do seminário não é tão fechada, então nesse momento é possível agregar isso aí, uma avaliação mais qualitativa. Com aquela nota eu consigo trabalhar mais... Jogar alguma coisa. (Prof.2)

É possível intuir que esta tarefa avaliativa permite ao professor uma representação, uma interpretação menos matemática do aproveitamento dos alunos.

Para Hoffmann (1998), avaliar qualitativamente pressupõe a análise descritiva das possibilidades e dificuldades do educando diante dos desafios propostos nas tarefas escolares. E nessa perspectiva deverá se estabelecer o processo mediador que possibilitará a retomada das ações não só por parte dos alunos, mas também do professor, na busca de alternativas e problematizações desencadeadoras de novas construções.

Para outro professor, a presença da nota como representação da avaliação

torna-se um elemento dificultador de uma avaliação que ele pretende qualitativa.

*A avaliação de forma quantitativa é sempre difícil de ser executada....
No sentido de quantificar uma nota. Quantificar uma resposta, dizer qual é o peso. (Prof.3)*

Este professor manifesta um sentimento e uma percepção que nos últimos anos têm levado muitas escolas de Educação Básica a reformular suas propostas avaliativas, substituindo as notas por menções como *A= Atingiu*, *NA=Não Atingiu* e *AP, Atingiu em Parte*, e em que instituições de educação superior passaram a usar conceitos, refletindo um movimento no sentido de romper com a concepção meramente quantitativa e classificatória da avaliação, fortemente representada pela nota. Tais reformulações se constituíram em significativas experiências pedagógicas no sentido de superar um modelo entranhado nas práticas educativas. Mas, mesmo em instituições/escolas que fizeram essa transposição, não há garantias de que todos os professores transformaram suas visões e práticas a respeito da avaliação. Muitos apenas trocam a nota pela menção ou conceito, não entendendo o significado de fazer uma leitura qualitativa do aproveitamento dos alunos e, desta forma, romper com a nota como elemento representativo desse aproveitamento. Na verdade não é um processo simples, de uma mera substituição do número pela menção ou conceito. Muitos professores e alunos que tentam apenas fazer essa troca de fato não romperam com a lógica quantitativa. Não é este o caso do professor, meu interlocutor, que em sua fala manifesta dificuldade em usar a nota, o que, no meu entendimento, reflete uma intenção de realizar sua avaliação numa perspectiva qualitativa.

Cabe lembrar o que diz Demo (2004) e já referido na página 75, que o problema maior não está em atribuímos notas ou conceitos, mas sim ao significado que damos a eles. A nota, para o autor, pode indicar, indiretamente, a qualidade da aprendizagem.

Temos, nas reflexões postas acima, dois autores que entendem a avaliação qualitativa sob diferentes olhares. Para Hoffmann, o que caracteriza a visão

qualitativa é a presença de uma descrição qualificadora do objeto avaliado. Para Demo, a presença da nota, mesmo sendo uma representação numérica, pode ser expressão de qualidade, desde que seja esta a intencionalidade do professor. Assim também o primeiro professor parece relativizar o efeito quantitativo da nota, a partir do tipo de estratégia utilizada para avaliar. Já o segundo professor que se manifestou a esse respeito sugere que a nota é um elemento dificultador do processo, o que poderia ser indício de que se movimentaria melhor numa condição qualitativa, que poderia ser um parecer, como sugere Hoffmann. Assim as idéias dos professores mediadas pelas reflexões dos autores ajudam a vislumbrar os sentidos que perpassam seus fazeres docentes, nos aspectos que dizem respeito ao caráter qualitativo ou quantitativo da avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

6.1.2.2 Objetividade x subjetividade

Com relação ao tensionamento objetividade x subjetividade mencionado na fala do Prof.2: *eu preciso de critérios bem objetivos, para que não se tenha uma avaliação subjetiva...* Hoffmann (1997) refere que a objetividade é, geralmente, relacionada pelos professores à forma de elaboração das questões. No caso deste professor, a referência é feita aos critérios. Entretanto, Hoffmann coloca que é pela correção que as questões se caracterizam em objetivas ou subjetivas, ou seja, o que caracteriza a objetividade ou subjetividade de uma questão é a forma de correção pelo professor, quando ao aluno cabe uma única resposta, e o professor, conseqüentemente, não necessita interpretar essa resposta, que normalmente poderia já estar definida em um gabarito. Ainda para esta autora, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões ou tarefas avaliativas, uma vez que, ao fazê-lo, as escolhas do professor estarão impregnadas de uma intencionalidade pedagógica, indicando que não há como separar o sujeito de suas ações. Nessa perspectiva, comenta sobre a preocupação dos professores em eliminar a subjetividade do processo avaliativo, concluindo que em uma visão tradicional a avaliação se caracteriza pela classificação dos alunos decorrente da contagem de erros ou acertos, resultando em médias finais que determinarão a sua aprovação ou reprovação. Assim, em nome

da “justiça da precisão”, os educadores procuram elaborar questões e tarefas que evitem ao máximo a possibilidade de interpretações que poderiam levá-los a cometer injustiça no momento da decisão final. É o que parece indicar a fala trazida para análise.

Ainda sobre a questão da objetividade das provas, Mendez (2002) refere que esse aspecto está ligado diretamente à racionalidade técnica em que estes instrumentos são justificados como recursos idôneos, que asseguram o tratamento objetivo e imparcial dos sujeitos avaliados.

Ainda o professor 2, explicitando suas opções avaliativas, coloca: *eu trabalho com questões fechadas, mais tradicionais de prova.*

Para Demo, 2004, a prova tradicional precisa ser revista, pois é uma forma extremamente frágil de avaliar e normalmente é usada com o pretexto de ser menos discutível. Entretanto, tal instrumento apresenta-se como modelo de uma educação instrucionista, baseada na memorização, que impede o saber pensar porque não envolve a elaboração própria e não promove a pesquisa. Segundo este autor, reforçando uma idéia já evocada, para avaliar o saber pensar é preciso usar outros indicadores de aprendizagem que envolvam a dinâmica complexa, não-linear da aprendizagem reconstrutiva. Na perspectiva de Maturana, não é a realidade interna que simplesmente se impõe, mas é a mente que a reconhece e a reconstrói e, segundo Piaget, é pela ação que o sujeito interpreta a realidade. E os indicadores precisam envolver também a complexidade do conhecimento disruptivo, entendido pelo duplo impacto epistemológico que constrói e reconstrói saberes políticos, que constrói e reconstrói práticas históricas (p.11).

Ainda que o referido professor em suas manifestações evidencie um modo de avaliar identificado com uma concepção quantitativa e tradicional, também manifesta a preocupação com uma outra possibilidade avaliativa, no caso a forma oral, que o aproxime mais dos alunos, permitindo, quem sabe, uma maior interação.

Em minha opinião, a melhor forma de avaliar é oral, um trabalho

mais próximo, mais individualizado. (Prof.2)

Encontro em Méndez (2002) reflexões acerca de entrevistas como possível estratégia avaliativa.

Entender a entrevista como um exame oral do qual se possa obter uma informação útil para valorizar o trabalho do aluno pode ser positivo, sempre e quando o professor leve em conta o que o aluno diga, bem como se se trata realmente de refletir conhecimento em uma qualificação. Limitar-se a um encontro no qual são mantidos os papéis – um que pergunta encadeadamente, sem intervir na própria dinâmica do diálogo, provocada pelas respostas; outro que responde independentemente de cada pergunta, sem encadear as idéias, sem desenvolver argumentos e razões que reflitam um pensamento assimilado, um conhecimento integrado – é levar a um plano reduzido as mesmas relações (p.108).

Portanto, é indiscutível que o instrumento em si não rompe modelos, não destrói barreiras, não garante novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. É importante e imprescindível que a aplicação de outros instrumentos avaliativos esteja vinculada a outros olhares e cenários, não só no momento de sua realização, como também no planejamento, na dinâmica e na metodologia das aulas que antecedem e sucedem tais momentos.

6.1.2.3 Concorrência entre campos de conhecimento

Outra questão que aparece durante nossas interlocuções está relacionada aos campos³¹ de conhecimento. Apesar de serem professores de campos diferentes, todos manifestam uma preocupação com a formação acadêmica dos alunos, buscando avaliá-los através de instrumentos que contemplem uma consistente base teórica de conhecimentos. Os professores têm sua graduação em Educação Física, mas atuam em disciplinas com especificidades distintas, que ocupam status diferenciado dentro do próprio curso e buscam legitimidade para seu campo de conhecimento em outro campo, de modos ou por motivos diferentes.

³¹ O campo é o espaço social onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas (BOURDIEU, 1988).

Um dos docentes, ligado ao campo das práticas corporais historicamente menos valorizado, na entrevista, sustenta sua avaliação na dimensão cognitiva. Mesmo expressando sua preocupação em trabalhar com o aluno na sua integralidade, não faz referência, em seus comentários, a outras dimensões relacionadas ao domínio e expressão do corpo, ou seja, os conteúdos procedimentais, inerentes às disciplinas que envolvem práticas corporais.

A gente tenta trabalhar esse aluno numa integralidade, numa totalidade, com mais de um momento avaliativo. (Prof.1)

A gente faz seminários onde os alunos têm que se expor perante a turma. Entregar resenhas, material escrito, na base da pesquisa, resumo de artigos, prova cumulativa no final do semestre. Impossível colar questões interpretativas, tem que estar na aula, tem que discutir, tem que citar exemplo.... Resistência à prova dissertativa, em que eles tem que escrever, montar um raciocínio lógico.... (Prof.1)

Para Zaballa (1999), na terminologia utilizada atualmente, são denominados de conteúdos de aprendizagem o conjunto de aprendizagens que respondem à pergunta – o que se deve ensinar? Os conteúdos podem ser classificados de diferentes modos de acordo com distintos autores. Uma das classificações mencionadas pelo autor, apoiado em Merrill (1983), citado por Coll (1986), é a que estabelece três grandes grupos: os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais, relacionados, respectivamente, ao *saber*, *saber fazer* e *ser*, correspondendo às perguntas: “ o que se deve saber? O que se deve saber fazer? e como se deve ser?

Segundo Coll (2000), antigamente o termo conteúdo era relacionado aos saberes do tipo conceitual. Os procedimentos e atitudes, embora considerados significativos na formação do aluno, apresentavam-se, muitas vezes, de forma implícita. Coloca ainda que comumente o saber e o fazer; a teoria e a prática; o trabalho intelectual e o trabalho manual; a formação e a instrução; a ciência pura e a aplicada, etc., são vistos como coisas diferentes, e que essa visão dicotômica das atividades humanas está muito presente na nossa cultura.

Para esse autor, essas distinções acarretaram, ao longo do tempo, discriminações prejudiciais, em algumas áreas de conhecimento, matérias específicas ou atividades de aprendizagem, às quais é atribuído menor valor social e, portanto, menor atenção e dedicação dos professores.

Ainda sobre dados identificados na interlocução com o professor em questão, este, no plano de curso da disciplina, descreve sua avaliação, evidenciando uma preocupação com o processo que se estabelece ao longo do semestre. Destaca a importância da participação consciente e da interação com colegas e cita, dentre outros aspectos, a dimensão prática, ausente no momento da entrevista. Especifica o valor de cada instrumento, permitindo que se observe que há de fato predominância dos aspectos cognitivos sobre os motores e expressivos.

Ao longo de todo o semestre, durante o processo de ensino-aprendizagem, a partir da participação consciente nas atividades propostas e na interação com os/as demais colegas. Avaliação teórica. Produção de textos.

Avaliações: resenha 1 (2,5) + resenha 2 (2,5) + Seminário história (5,0) + prova teórica (10,0) + observação (5,0) + prática (5,0). A média final será o resultado das somas das notas dividido por 3.

Zaballa (1998) discute a importância dada aos diferentes tipos de conteúdos, colocando que um ensino que se propõe à formação integral do aluno deve apresentar de forma equilibrada a presença de todos eles. (O que parece não acontecer no caso do professor em questão). Comenta ainda que uma proposta que defenda a função propedêutica universitária priorizará os conteúdos conceituais, fato que pode ser identificado na fala e no plano do professor.

Ainda problematizada pela predominância da dimensão cognitiva, na avaliação de um professor de uma disciplina de prática corporal, e na análise de Coll (2000), me ocorre trazer para reflexão um problema que tem sido exaustivamente discutido no âmbito da Educação Física, a dicotomia corpo–mente, efeito do paradigma mecanicista que dominou o pensamento da humanidade nos três últimos

séculos. Capra (1982) discute a evolução do pensamento da humanidade, referindo-se a três grandes paradigmas: orgânico, mecânico e holístico ou ecológico, os quais, ao longo da história, influenciaram o curso da ciência. Aponta o paradigma orgânico como o momento em que o homem vivia em harmonia com a natureza e em que o entendimento do mundo se apoiava na razão e na fé. Esta perspectiva medieval foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, produto do pensamento dominante da era moderna, influenciado pelos cientistas Copérnico, Bacon, Galileu, Newton e Descartes, entre outros, que revolucionaram a ciência através de um modelo que referenciava a descrição matemática, a dominação da natureza, a objetividade, a fragmentação, a comprovação através da dedução e demonstração, buscando uma ciência completa e exata. Descarte, um dos principais expoentes desse paradigma, tem no seu *cogito* cartesiano a defesa do método analítico, que propõe a decomposição do pensamento em partes e o privilegiamento da mente em relação à matéria, dicotomizando corpo e mente, resultando na hierarquização entre trabalho manual e trabalho mental, um dos mais profundos efeitos sobre o pensamento ocidental. Em consequência, surgem outras hierarquizações e reducionismos, representados na escola pela maior importância dada a algumas disciplinas como Matemática e Português, relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, e sistematização da língua escrita e falada. Esta questão também é comentada por Tavares (1994), que critica o modelo mecanicista fragmentário e fragmentador que, ao longo dos últimos 300 anos, privilegiou o hemisfério cerebral esquerdo, reconhecido através dos estudos da neurofisiologia como o centro do conhecimento ligado à linguagem, aos números, ao pensamento racional e analítico, em detrimento do hemisfério direito responsável pelo desenvolvimento das áreas mais ligadas à emoção, às artes, ao pensamento intuitivo. Nesse contexto, temos a Educação Física como uma disciplina escolar menos valorizada ao ser associada ao corpo físico, visto como algo separado da mente e do espírito, diretamente relacionada às dicotomizações mente-corpo e mente-alma e nessa lógica menos importante. Nessa perspectiva é que me ateno a refletir sobre que fatores podem estar implicando a proposta avaliativa de uma disciplina que envolve a aprendizagem de uma prática corporal sistematizada e a avaliação da dimensão procedimental estar sendo pouco considerada. Esta dimensão, embora citada no plano de ensino, parece pouco valorizada em relação aos componentes cognitivos

ou conceituais do trabalho e não é referida no discurso do professor, por ocasião da entrevista.

Já um outro professor, situado no campo das biomédicas, campo historicamente valorizado³², compara a disciplina ministrada com disciplinas das ciências exatas ao se referir à necessidade de critérios objetivos para balizar sua avaliação.

Apesar de não ser uma disciplina das exatas, eu preciso de critérios bem objetivos... Para que não se tenha uma avaliação subjetiva... (Prof. 2)

No que diz respeito à referência da disciplina não ser uma das exatas, evidenciando uma comparação com outra área do conhecimento, estudos realizados por Cunha e Leite (1996) sobre campos profissionais, com alunos de duas universidades, indicam que o espaço universitário é um espaço social sujeito a relações de força e monopólios como quaisquer outros, desfazendo a idéia de que a comunidade científica teria como único interesse a produção da ciência. Nessa perspectiva, resgatam a definição de Bourdieu, para quem

campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar e o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p.122 apud CUNHA e LEITE, 1996, p.36).

³² A partir do desenvolvimento da biologia, da microbiologia, e conseqüentemente com a descoberta dos microorganismos causadores de doenças, a medicina procurou se estruturar como prática científica. O Relatório Flexner, em 1910, determinou alterações nas escolas de medicina, para a formação de profissionais dentro de referenciais científicos, decorrendo daí a identificação da medicina como prática científica. Os médicos, como detentores de um saber reconhecido cientificamente, tiveram seu poder fortalecido na sociedade. (Silva Junior, 1998 in Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Curso de formação de facilitadores de educação permanente em Saúde: unidades de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde./ Brasil. Ministério da Saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005).

A partir da investigação realizada, as autoras identificam três grupos, nestes campos profissionais, com valores e particularidades que os caracterizam como:

- **profissões liberais** (grifo nosso) cujos profissionais apresentam sucesso fora da universidade, representado pelo número e posição social dos clientes, localização dos consultórios ou escritórios, notoriedade nos congressos em que participam; reconhecimento dos alunos, como bons professores e o recebimento do título de doutor ao término da graduação;

- **profissões** (idem), cujos cursos dedicam-se a áreas de conhecimento tradicionalmente chamadas de científicas, relacionadas às ciências físicas e naturais. Mesmo sendo assalariados, estes profissionais são valorizados pelo reconhecimento de que o campo de conhecimento é complexo e acessível a poucos. Supervalorizam a pesquisa em detrimento do ensino e consideram que são poucos os alunos que merecem ser aprovados;

- **semiprofissões** (idem), cujos valores se organizam usando os parâmetros da profissão, mas relativizando-os frente a outros identificados com os compromissos sociais. Podem ser ingênuos, invocando a vocação e o sacerdócio, ou críticos ao conceber a ação política da intervenção na realidade. Os títulos acadêmicos e a produção científica são valorizados e as atividades de ensino assumem significativa importância pelo que representam na formação da cidadania. São incluídos neste grupo os professores de Educação Física que atuam em escolas.

A delimitação destes campos ajuda a entender alguns valores expressos nas falas dos professores entrevistados, dando a dimensão do quanto podem estar subjacentes às diversas práticas que perpassam as ações profissionais, constituindo-se como elementos definidores, inclusive, de metodologias de aulas e de escolhas de modalidades de avaliação.

6.1.3 Concepções de Avaliação

Inúmeros autores têm afirmado que Avaliação é um dos temas mais presentes nas discussões sobre educação. Entendo que analisar e interpretar questões sobre tal temática implica identificação de que visões ou concepções perpassam os processos avaliativos.

Ajudando nessa reflexão, Luckesi (1998) questiona o modo de avaliar na escola, problematizando tal questão a partir de duas possibilidades - verificação ou avaliação. Para este autor, a verificação ocorre quando o processo avaliativo se refere à aferição do aproveitamento escolar. Parte da análise etimológica da palavra *verificar*, que, no latim significa “fazer verdadeiro” da qual decorre o conceito de verificação como “ver se algo é verdadeiro” (p.92). Daí o entendimento de que a verificação encerra-se no momento em que o objeto de investigação encontra-se configurado. Por outro lado, o termo *avaliar* também tem sua origem no latim, que significa “dar valor a”. Nessa perspectiva, o conceito de avaliação está relacionado ao ato de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação” (p.92), significando que “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação” (p.93).

Para este autor a avaliação difere da verificação, uma vez que esta tem um caráter estático, não vislumbrando a possibilidade de um processo de mudança, e a avaliação implica uma dinâmica que envolve movimento, possibilidade de superações. Nessa perspectiva, algumas falas expressam a visão de que avaliação é muito mais do que uma verificação.

Na verdade a aprendizagem se verifica no fato de eles buscarem elementos durante o ato da avaliação... Tenho visto bons avanços nas avaliações, que têm se mostrado como bons momentos em que eles dão saltos de qualidade. (Prof.3)

Ajuda no trabalho do professor. (Prof.1)

A avaliação é um diagnóstico do meu trabalho. É um ato de ver como é que está indo o todo. (Prof.2)

A gente está se auto-avaliando também. (Prof.1)

É possível identificar nestas colocações uma concepção mediadora de avaliação, em que as tarefas avaliativas podem servir de elemento dinamizador do processo de construção de conhecimento, intervindo não só na participação do aluno, como também no envolvimento do professor, ao rever suas ações no sentido de redirecioná-las.

Nesse sentido, as manifestações dos três professores entrevistados vêm ao encontro da visão Luckesi (1998), colocada anteriormente, ao contrapor a idéia de verificação e avaliação, sugerindo sobre o sentido desta última, uma idéia dinâmica e de processo. É o que Hoffmann (1991) chama de avaliação mediadora, numa relação com a perspectiva sociocultural da aprendizagem de Vigotsky e seus seguidores, denominada de mediação.

É também o que Perrenoud (1999) chama de avaliação formativa, na perspectiva de ajustes de ação do professor na direção de aperfeiçoar o ensino e as aprendizagens do aluno.

O autor situa sua concepção na perspectiva de uma regulação intencional que se dá ao longo do processo de construção de conhecimentos. Um dos meus interlocutores aponta a avaliação nesta direção.

Eu vejo ali um momento interessante em que ele possa descobrir questões, melhorar o seu conhecimento. (Prof.3)

Logo, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem dependem de muitos fatores, que freqüentemente se misturam. As condições de trabalho, as questões

afetivas, o significado da atividade têm tanta importância quanto aspectos materiais ou cognitivos da situação didática. Estas intervenções com a perspectiva de trabalhar esses diferentes fatores é o que caracteriza a avaliação formativa e mediadora.

Portanto, faz-se necessário diversificar as estratégias de trabalho, no sentido de desafiar o aluno a múltiplas interações com os objetos de conhecimento, ajustando suas ações e representações, identificando seus erros, dialogando sobre suas dúvidas, enfim experimentando diferentes mecanismos geradores de conflitos cognitivos que, segundo Perrenoud (1999), levam a uma regulação das aprendizagens. Mas não uma regulação impositiva, autoritária, fruto de pressões externas ao processo que se estabelece, num movimento unilateral, de dominação de quem avalia sobre quem é avaliado. E sim uma regulação fruto de uma ação interiorizada, motivada pelo desafio de buscar e construir o conhecimento, num movimento de equilíbrio, no sentido piagetiano, em que assimilação e acomodação se completam, possibilitando saltos qualitativos no caminho do desenvolvimento e da aprendizagem.

A presença desses elementos, aliados aos aspectos discutidos nos tensionamentos entre qualidade e quantidade, bem como entre subjetividade e objetividade, nos dão indícios de que a avaliação desenvolvida pelos professores participantes da pesquisa se identifica predominantemente com uma concepção formativa, ainda que evidenciem alguns resquícios de um modelo tradicional.

A análise até aqui realizada sobre o que pensam os professores e alunos a respeito dos processos avaliativos desenvolvidos no curso de Educação Física responde, em parte, às minhas questões de investigação. Compreender ainda o que pensam esses interlocutores sobre as implicações do ENADE nesses processos me ajudará a compor o círculo que transita entre o todo e a parte na busca de suas possíveis relações.

6.2 AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

	OBJETIVOS	CATEGORIAS	INSTRUMENTOS
AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO Avaliação Institucional - ENADE	Compreender a influência do ENADE nos modos de conceber e agir de professores e alunos do curso de Educação Física, no que diz respeito a avaliação do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos / implicações do modelo oficial de avaliação nas concepções de avaliação de professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual semi-estruturada com professores • Entrevista coletiva – grupos focais com alunos
	Acompanhar o “movimento” institucional e do curso de Educação Física frente aos resultados do ENADE, buscando conhecer como professores e alunos percebem a política de avaliação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas institucionais e do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: planos de ensino dos professores, PPI, PPC, relatório do ENADE, Regimento Institucional e atas de reuniões • Entrevista individual semi-estruturada com professores

O segundo pólo deste estudo, a Avaliação da Instituição, que tem como propósito compreender a influência do ENADE nos processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos, bem como acompanhar o movimento da instituição e do curso frente a esse processo, se efetiva a partir de algumas categorias possíveis de identificar neste estudo, quais sejam: algumas lembranças; importância do ENADE; metodologia das aulas; a relação teoria e prática; auto-avaliação e tensionamentos;

6.2.1 Algumas lembranças: preparação, obrigatoriedade, dificuldades

Ao serem questionados sobre lembranças da experiência vivenciada por ocasião da realização do ENADE, os alunos trouxeram para análise um pouco do que pensaram, sentiram, enfim, experimentaram ao realizarem a prova e, posteriormente, como discentes do curso.

- *Preparação* - A primeira coisa a ser apontada como lembrança daquele momento foi o lanche. Um dos alunos disse lembrar das professoras que estavam

na frente da escola, onde se realizou a prova, entregando o lanche. Este foi um detalhe que fez parte dos cuidados tomados pela instituição na *preparação* para a prova. O caso lembrado foi uma acolhida aos alunos que, ao chegarem ao local, recebiam uma barra de cereal e um copo de água.

Na preparação para o ENADE, houve, por parte da instituição, outras iniciativas no sentido de assegurar a presença de todos no evento e, acima de tudo, uma participação esclarecida e comprometida com a importância do processo, tanto para a instituição, para os alunos, como para o sistema como um todo.

Assim, a partir do momento em que as ações foram desencadeadas, os alunos que estavam entre os possíveis participantes, tanto como concluintes quanto como iniciantes, receberam comunicado da instituição, com as informações a respeito do processo que estaria sendo realizado. Posteriormente, foram feitas reuniões com esclarecimentos detalhados sobre os objetivos e normas, enfocando principalmente a questão da obrigatoriedade. Os alunos não lembraram desses fatos, mas lembraram da obrigatoriedade.

- *Obrigatoriedade* - aparece como uma categoria, na fala dos alunos.

Dep.4 - Eu lembro também da prova na questão da obrigatoriedade. A gente não tinha a opção de não fazer. Se nos chamavam a gente tinha que ir, né, se não a gente não se formaria no curso. Então isso foi uma coisa que ficou bem marcada... a gente não tinha opção...ou vai ou vai...

Dep.5- Teve vários que fizeram a prova sem vontade nenhuma de fazer, fizeram por fazer.

Dep.3- Mas, ao mesmo tempo, ainda fica essa coisa da obrigação. Acho que o exame tem essa dificuldade de não dar opção para o aluno. E isso nos deixa nessa aflição, de sermos obrigados, é um teste, mas é um teste obrigatório.

Realmente, a obrigatoriedade da participação é uma questão legal, de acordo com a Lei 10.861/2004, que institui o SINAES, e que no seu Art.5º, § 5º declara:

O ENADE é **componente curricular obrigatório** dos cursos de graduação e é aplicado periodicamente aos estudantes no final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento, mediante seleção prévia, utilizando-se de procedimentos amostrais. Sua periodicidade é trienal.

Tal obrigatoriedade é também mencionada na Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação no SINAES, expressa na seção III:

Art. 28. O ENADE é **componente curricular obrigatório** dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independente de o estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

§ 1º estudante que não for selecionado no processo de amostragem terá o registro no histórico escolar os seguintes dizeres: “**dispensado do ENADE pelo MRC** nos termos do art. 5º da Lei nº 10861/2004”,

§ 2º O estudante que participou do ENADE **terá como registro no histórico escolar** a data em que realizou o Exame.

Ainda a Portaria nº 107/2004 que define os critérios e procedimentos técnicos para aplicação do Exame refere em seu artigo 6º que

os estudantes selecionados pelo INEP para participarem do ENADE **deverão comparecer e realizar, obrigatoriamente, o Exame**, no dia e hora definidos em calendário, para terem o registro no seu histórico escolar sobre sua situação do ENADE, de acordo com o artigo 28 da Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. (grifos nossos)

Assim, a menção feita pelos alunos sobre essa questão mostra que esse aspecto, ao ter sido exaustivamente trabalhado pela instituição, uma vez que era de responsabilidade da coordenação do curso, oferecer todos os esclarecimentos e orientações, de modo a garantir que todos os convocados comparecessem ao exame, e por ter uma implicação direta na vida universitária dos estudantes, ficou bem marcado na lembrança deles. Entretanto, os comentários revelando a

desmotivação e certa ansiedade por serem obrigados a fazer a prova me permite pensar que não estão claros, para eles, os propósitos do ENADE, como parte do SINAES, que é de, fundamentalmente, auxiliar as instituições na qualificação de seus cursos. Por outro lado, a obrigatoriedade representa uma forma de pressão que tira do aluno o direito de decidir, fato que parece ter criado um sentimento de resistência ao Exame.

- Dificuldades

Diante do fato de serem iniciantes, os discentes revelaram a *dificuldade* que sentiram diante do desconhecimento dos conteúdos trabalhados.

Dep.4- É... Tinha umas questões que eu não tinha noção

Dep.2- A gente nunca tinha visto.... Aí foi mais no chutômetro... As questões de escrever...a maioria eu não conseguia responder...

Dep.4- Alguns fizeram até a metade da prova... Depois cansaram, a prova tava muito extensa.

Essa é uma reação esperada, considerando que a prova que os iniciantes fazem é a mesma realizada pelos concluintes. Entretanto, mais uma vez as manifestações podem levar à interpretação de que para os alunos parecem não estar claros todos os objetivos do ENADE. Ou pode não ser uma questão de clareza, e sim uma falta de adesão pessoal à proposta. Grandes dificuldades geram uma desmotivação até certo ponto compreensível, quando não se está suficientemente imbuído dos propósitos da tarefa a ser realizada. A inclusão de alunos iniciantes para fazerem a prova tem como propósito verificar as condições em que os alunos se encontram no início do curso, o que permite uma análise dos seus ganhos, ao longo da permanência na universidade, aspecto identificado como valor agregado. Mas, além desse aspecto, Polidori (apud RISTOFF, 2006) diz que o ENADE também tem como objetivo subsidiar políticas públicas, inclusive as de ensino médio, o que

reforça a importância da participação de ingressantes. Portanto, são aspectos importantes que devem ser mais bem esclarecidos aos alunos, quando da participação no evento, para que haja o maior comprometimento possível por parte deles, permitindo que os resultados reflitam da melhor forma possível a realidade presente.

6.2.2 Importância e efeitos do ENADE: a influência no curso

Ao serem questionados sobre a importância e efeitos do ENADE, os professores e alunos manifestam suas impressões, indicando aspectos significativos que sugerem as subcategorias: metodologia das aulas; a relação teoria e prática; auto-avaliação; qualificação do curso; valor agregado e aproximação entre as disciplinas, os quais passaremos a comentar.

6.2.2.1 Metodologia das aulas

Os alunos manifestam com muita ênfase uma mudança substancial ocorrida a partir do ENADE, relacionada à incrementação de estudos teóricos envolvendo novas formas de trabalho e avaliação, sendo que a elaboração de resenhas foi um dos instrumentos mais comentados por eles.

Dep.6- Só na questão de mais teoria. No meu ver não tinha tanta teoria no curso, não havia tanta pressão, o aluno não precisaria ler muito. Depois deste teste passou a ter mais teoria no curso, em várias cadeiras, inclusive nas práticas. Muita teoria, muito artigo para ler, muito trabalho, muitas resenhas.

Dep.6- É aquilo que a gente falou, muitos trabalhos teóricos, chegamos a fazer três resenhas por cadeira.

Dep.5- Tinha as cadeiras de Voleibol e Basquete, cadeiras práticas, mas todas elas pediam esses trabalhos.

Assim, os alunos percebem a intensificação de atividades que envolvem leitura e maior preocupação com conteúdo teórico, mesmo por parte dos professores de disciplinas de práticas corporais. Segundo Marques (2006), “devemos conceber o papel da teoria no escrever não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos” (p.59).

Dep. 3 - Logo depois do ENADE, os professores tentaram mudar com a questão das resenhas. O aluno precisava escrever, precisava ler mais, precisava ter uma oralidade melhor.

Após a análise do relatório com os resultados do ENADE, houve uma preocupação da coordenação do curso em mobilizar o grupo de professores para um trabalho que contemplasse o desenvolvimento de competências exigidas na prova e também a melhor qualificação da formação que estava sendo oferecida para os acadêmicos, tendo em vista as novas diretrizes curriculares. Em reuniões realizadas em julho de 2005, foram propostas algumas ações que deveriam desencadear estratégias de trabalho que contemplassem as habilidades necessárias para a qualificação dos processos de leitura e escrita.

- v Estabelecer um trajeto de trabalho que desenvolva hábitos e habilidades de leitura e escrita, durante o curso. Definir uma bibliografia básica e organizar estratégias de trabalho, por semestre, que possibilitem atingir as habilidades e competências propostas.

- v Considerando a análise de nossa participação no ENADE e as diversas manifestações dos colegas presentes à reunião, é de fundamental importância que todos os professores trabalhem com o propósito de desenvolver em nossos estudantes uma postura acadêmica de maior comprometimento com a reflexão teórica que fundamenta a prática, responsabilidade com a superação de dificuldades de aprendizagem, expressão oral e escrita, bem como na manifestação de hábitos e atitudes de educação e respeito. (Encaminhamentos – reunião 15/07/2005).

Este e outros encaminhamentos desencadearam estratégias didático-pedagógicas que resultaram nas atividades que hoje os alunos comentam,

evidenciando os aspectos de leitura, escrita e oralidade que mereceram maior atenção por parte do corpo docente do curso.

A educação hoje, na época do letramento, necessita dar maior atenção ao desenvolvimento dos elementos orais do currículo. E o desenvolvimento das dimensões da oralidade, em todo o percurso do ensino escolar deve realizar-se no espaço da cultura escrita baseado não mais apenas na codificação dos sons da fala por meio da notação alfabética, mas na capacidade de participar da mais ampla publicidade crítica na comunicação ampliada e de armazenar e manipular conhecimentos, informações, normas comunitariamente aceitas e expressões criativas originais e personalizantes (HAVELOCK, 1995; ILLICH, 1995 apud MARQUES, 2006, p.72).

Ainda Marques (2006) traz uma análise sobre a oralidade, apoiado em Pierre Lévy (1993), que faz uma distinção entre oralidade primária e secundária. A primeira é identificada como um instrumento da linguagem presente nas sociedades sem escrita, “em que a inteligência individual e o edifício cultural se fundam na memória a longo prazo mantida viva através das danças, rituais e das narrativas” (p.68).

A oralidade secundária é decorrente de culturas em que existe a escrita e esta permite separar os discursos das situações em que são produzidos, “a memória se separa do sujeito e de sua comunidade restrita tomada como um todo e se torna objetiva, morta, impessoal; e o saber se torna suscetível de análise e exame” (p.69).

Tal distinção, para o autor, se evidencia em diferentes povos e em diferentes momentos históricos. A oralidade primária pode ser percebida mesmo nas sociedades contemporâneas, como meio predominante de comunicação oral não apenas na vida cotidiana, mas também presente nas formas escritas de diálogos e discussões.

Assim, dois níveis de oralidade são enfocados, um relacionado às idéias espontaneamente produzidas no senso comum e outro estabelecido a partir de um refinamento próprio de uma cultura letrada. Entretanto, há um paradoxo também apontado por Lévy (1993, apud MARQUES, 2006), que é o fato de a literatura, na qual a oralidade primária desapareceu, estar buscando reencontrar a força ativa e a magia da palavra, tão fortes e vivas no seio dessa oralidade.

Considerando a realidade do curso e o momento institucional de buscar a transformação em universidade, onde a pesquisa deve ser um dos pilares desse processo, é de fundamental importância o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza. Mas como desenvolver um trabalho em que a leitura, a escrita e o processo de oralidade possam conjugar o prazer e a magia da criação, sem perder de vista o rigor acadêmico necessário a uma produção textual compatível com as exigências da comunidade científica? Estas e outras questões devem servir de elemento desafiador para os professores, ao encontro de novas estratégias didático-pedagógicas que superem os mecanismos de leitura meramente informativos e reprodutivos.

Essas relações transformadoras entre a oralidade e a escrita fazem da escrita algo muito mais valioso do que se fosse ela simples codificação da linguagem oral. É ela um novo espaço de reconstrução social da realidade, das personalidades e da cultura, em que a educação assume nova relevância enquanto provocação de aprendizagens significativas (MARQUES, 2006, p.71).

Os professores, de acordo com os alunos, parecem realmente buscar o desenvolvimento do processo subjacente ao ato de escrever, a reorganização do pensamento, o refino das habilidades necessárias para que se produza um texto com clareza e sentido. Algo que não seja cópia ou reprodução, mas “escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (MARQUES, 2006, p.28).

Ainda com relação a mudanças na metodologia das aulas, os alunos observam que houve a intenção de tornar o ensino mais desafiador através de uma participação mais ativa e crítica por parte deles.

Dep.3- mudou a estrutura metodológicas das aulas no sentido de tornar o aluno mais crítico, quando ele coloca ah, vamos fazer resenhas críticas,

Dep.6- Depois do ENADE, chegou-se que o aluno deveria produzir coisas, sozinho, trabalhos, discussão em grupo, seminários. Começam a instigar o aluno a produzir conhecimento. Os métodos são diferentes.

Demo (2004), ao discutir o ensino na universidade, faz uma análise da aula, criticando o modelo reprodutivo no qual o aluno deve reproduzir o que já é algo reproduzido, ocorrendo de fora para dentro, de cima para baixo, colocando-o na condição de objeto através de atividades tradicionais de escutar com atenção, tomar nota, memorizar e devolver na prova, com precisão. Esse aspecto é comentado por um aluno, ao se referir às aulas de anatomia:

Dep. 3- O aluno na realidade tem que decorar. Não tem outro mecanismo que faça aprender esses conteúdos

Entretanto, em consonância com as falas anteriores, Demo (2004) destaca a aula como expressão autopoietica², como processo reconstrutivo político, que conclama o aluno a participar de maneira também reconstrutiva, política possibilitando, através de um processo dinâmico e não-linear, a construção de sua autonomia. Para este autor,

o importante não é a aula expositiva, mas os processos de pesquisa e elaboração própria dos alunos, sob orientação e avaliação dos professores. As grandes aulas expositivas podem ser muito úteis como informação, comunicação, apresentação, mas nunca substituem as atividades autopoieticas da aprendizagem reconstrutiva política (p.68).

Mesmo com a crítica que faz ao modelo da aula expositiva, Demo coloca que nem sempre essa aula é reprodutiva, trazendo como contraponto princípios da biologia e da hermenêutica, que levam a considerar o ser humano como ente autopoietico e hermenêutico, e nesta perspectiva refere que a exposição pode ser provocativa e desafiadora, dinamizando o saber pensar e, desta forma, não reduzindo o aluno a mero objeto de reprodução, próprio da relação instrucionista.

6.2.2.2 A relação teoria e prática

Percebe-se na fala dos alunos que houve, por parte dos professores, uma preocupação com a elaboração e o desenvolvimento de aulas, buscando uma maior

relação entre teoria e prática.

Dep.3- Havia trabalhos de produção de aulas nas disciplinas práticas. A maioria das aulas começa a relacionar teoria e prática. A própria aula tinha elementos da prática relacionada à teoria. Exposição de trabalhos feitos, ministrar atividades...

Schön (2000) analisa a formação profissional em diferentes áreas, relacionando-a ao modelo cartesiano, em que a teoria aparece desvinculada da prática, e esta como consequência de uma sólida formação teórica. Propõe uma formação profissional em que se busque uma interação entre teoria e prática, baseada no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino em que o aluno seja levado a refletir junto com o professor, em diferentes situações práticas. Um ensino prático reflexivo criaria um ambiente próprio para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática.

Para que se construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão – na -ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquelas disciplinas cujas teorias formais são comparáveis às teorias tácitas desses profissionais. Os dois tipos de teoria deveriam ser trabalhados juntos, não apenas [...] para ajudar os acadêmicos a explorarem a prática como material para a pesquisa básica, mas também para encorajar os pesquisadores, na academia e na prática, a aprenderem uns com os outros (SCHÖN, 2000, p.234).

Segundo Shigunov (2002), a dicotomia teoria e prática historicamente tem sido discutida em todas as áreas do conhecimento, fato que o motiva a discuti-la no âmbito do ensino da Educação Física. Comenta a permanência desse conflito a partir de duas visões que o tem reforçado: a visão clássica que defende a contemplação do conhecimento teórico como raciocínio correto e a ciência moderna que superestimou a ciência e a técnica sem, contudo, fazer uma síntese dos pólos que as compreendem.

Não tendo realizado a síntese, a ciência esqueceu-se do homem – protagonista do conhecimento e da ação, perdendo, assim, o domínio da sua criação: o complexo ciência-tecnologia. Talvez para obter o que foi perdido seria preciso pedir auxílio à filosofia, através das suas interpretações

e críticas e redescobrir o homem que o mecanicismo escondeu e a tecnologia robotizou (SHIGUNOV, 2002, p.73).

Para este autor, o relacionamento teoria e prática constituiu-se num problema no campo educacional e em especial na Educação Física. Para melhor analisar tais relações, bem como as dimensões de suas implicações, num breve resgate histórico, busca os significados atribuídos no contexto sócio-cultural, voltando à antiga Grécia, onde a filosofia define *theória* como contemplação, observação, reflexão e a palavra *prãgma* significa agir, relacionada ao ato de realizar uma ação. Destaca que, no mundo grego e romano, a atividade prática era considerada indigna dos homens livres e própria dos escravos. Revelava-se aí uma visão dualista do corpo, na qual pensadores e trabalhadores eram seres distintos, em que aos primeiros cabia o exercício da mente, o pensar, e aos segundos o exercício corporal representado pelo trabalho braçal. Tal modelo se reforça, através dos princípios cartesianos já referidos, que, ao longo da história, imprimiram na Educação Física uma relação dicotomizada com a teoria e a prática, através de abordagens mecanicistas representadas pelos modelos tradicional e tecnicista de aulas, os quais tratam o movimento humano como atividade prática, instrumental, repetitiva e sem reflexão. Nessa perspectiva, o ser humano é treinado para/na realização das atividades físicas, sem preocupação com a tomada de consciência sobre as ações desenvolvidas.

A evolução desse campo de estudo tem evidenciado, ao longo dos anos, movimentos no sentido de superar os dualismos corpo-mente e teoria-prática, indicando uma tomada de posição que contemple um trabalho, na Educação Física, mais integrador, mais reflexivo. Um trabalho em que o objeto de estudo e intervenção pedagógica, o movimento corporal humano não se descaracterize enquanto tal, mas que seja olhado, percebido e vivenciado, numa ação integrada e integradora, resgatando a unidade do ser humano em sua inteireza e as possibilidades de interação no contexto sociohistórico e cultural.

6.2.2.3 Auto-avaliação

Segundo os professores entrevistados, o resultado do ENADE deve servir para uma avaliação não só dos alunos, como também da instituição e dos professores. Eles destacam a importância de serem revistas questões didáticas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, o que mais uma vez identifica uma visão mediadora e formativa da avaliação.

Ao mesmo tempo em que os alunos estão sendo avaliados, digamos, se aquele curso não teve uma boa nota no final, de quem é a culpa? A culpa deve ser dividida, culpa entre aspas, entre a instituição, professor, e até para a gente estar revendo nosso plano de ensino, a bibliografia, a didática, metodologia de aula... Teria até uma amarração com o trabalho docente em sala de aula, a relação professor-aluno, como é que a gente trabalha isso com os conteúdos, conhecimentos, com os saberes específicos da área. (Prof.1)

Nessa linha há considerações, por parte dos professores, à característica de diagnóstico do ENADE, com relação à formação que está sendo oferecida aos alunos e, especificamente, quanto aos conteúdos de suas disciplinas estarem sendo contemplados na prova.

Como diagnóstico tem bastante qualidade. Foi importante para se fazer um diagnóstico com relação à formação de nossos alunos. (Prof.2)

Esse é um propósito do ENADE, avaliar o processo de formação do acadêmico no curso, a forma como ele entra e a forma como ele sai do curso. (Prof.3)

Há referência à possibilidade de uma auto-avaliação do aluno, a partir da realização da prova do ENADE,

Acho que tem outro elemento no sentido de levar o aluno a pensar sobre a avaliação dele. É um momento em que ele pode se avaliar. (Prof.3)

Dep.1- Eu acho muito interessante, é até uma auto-avaliação. Eu estou valorizando o que estou aprendendo dentro da faculdade ...

Este dado remete a pensar na metacognição, que, segundo Romanowski e Wachowicz (2004), é um aspecto presente na avaliação formativa, através da possibilidade de o aluno poder ele mesmo se avaliar, ou seja, se auto-avaliar, num processo no qual a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem.

6.2.2.4 Qualificação do curso

Ainda em relação ao objetivo deste estudo de compreender como os alunos percebem a política de avaliação externa, os discentes, meus interlocutores, falam sobre a importância da prova na qualificação do curso e expressam sua visão sobre esse evento avaliativo.

Dep.6- Eu acho que para o aluno iniciante serve até de auxílio para os estudos. Traz o nível que o aluno vem de fora da escola para a faculdade. E para quem está se formando, o que pode melhorar e se não melhorar, o nível que ele está saindo daqui, não é? Se ele aproveitou ou não o conhecimento que foi estudado.

Dep.2- Daí que eu acho que o ENADE tem que servir para qualificar o estudo, para que a Instituição faça valer a pena...

Há uma percepção de que o exame possibilita a busca da qualificação do aluno e do curso. Além do mais, estas falas indicam, diferentemente do que se afigurou no início da entrevista, que os alunos têm a noção da importância do ENADE, contribuindo para os objetivos e propósitos do SINAES. Parece haver sido construído esse entendimento, ao longo da própria entrevista em grupo, evidenciando que essa estratégia vai ajudando os participantes a compreenderem e melhor se apropriarem de algumas questões colocadas no debate.

No que se refere à qualificação do curso, tal entendimento vem ao encontro dos propósitos do ENADE, que prevê a devolução dos resultados às instituições com a perspectiva de subsidiar o acompanhamento de seus processos pedagógicos, tendo em vista seu aperfeiçoamento e qualificação.

O relatório do ENADE - 2004, recebido pelo curso, é apresentado com uma introdução que destaca esse aspecto no processo do SINAES:

Embora cientes das limitações do instrumento enquanto mecanismo de avaliação de curso, estamos convencidos de que os dados gerados, tanto no que tange aos resultados da prova quanto à opinião dos alunos, podem ser bastante úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que contribuem significativamente para uma reflexão interna com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação (p.2).

6.2.2.5 Valor agregado

Um dos alunos pergunta se para terem um *feedback* não seriam eles próprios que realizaram a prova em 2004 como iniciantes que deveriam realizá-la novamente como concluintes, uma vez que será aplicada ao curso de Educação Física neste ano de 2007. Diante desse questionamento, surgem outros comentários também nessa linha, o que me motivou a problematizar, com o grupo entrevistado, um pouco mais esse aspecto, a partir de indagações como – por que será que é assim, iniciantes e concluintes fazendo a mesma prova? - procurando oportunizar que os próprios alunos fossem percebendo a lógica do ENADE.

Na continuidade da conversa, um aluno coloca:

Dep.6- acho que é para fazer um comparativo, tu vê como ele entra e vê como ele tá saindo...

A seguir uma aluna se manifesta, dizendo:

Dep.7- a avaliação não é do aluno, é do curso. Então há uma

primeira turma que seríamos nós, os iniciantes. Tivemos uma média baixa, então é o curso. Então a turma que está saindo tem uma média melhor, como curso de Educação Física, não é para avaliar se a gente é bom ou não, é para avaliar se a instituição melhorou ou não, desde que a gente entrou até a hora que a gente saiu. Acho que é uma questão de avaliar o IPA, o curso de Educação Física. Nós, alunos, somos só um instrumentinho para ver.

Sem ignorar a expressão “nós, alunos, somos só um instrumentinho para ver” que parece indicar certa ironia diante dos fatos, estas falas trazem uma compreensão sobre a idéia do valor agregado adquirido durante a formação, aspecto supostamente possível de ser avaliado mediante a aplicação de uma mesma versão de prova aos estudantes iniciantes e concluintes. Retomo o sentido do termo, “valor agregado” referido por Limana e Brito (2005) como a diferença entre o preço final de um produto e o custo de sua produção, e que, relacionado à educação, passou a ser entendido como os ganhos que o aluno adquire na escola.

Esta é uma questão que está presente nos debates e reflexões acerca dos objetivos do exame, que ora são interpretados como avaliação do estudante e ora como avaliação da instituição ou do curso. Se considerarmos que o ENADE é parte do SINAES, as duas idéias são complementares e não excludentes ou contraditórias, pois o ENADE se propõe a avaliar o desempenho dos estudantes, não com um fim em si mesmo, mas para dar subsídios às instituições e aos cursos de reverem seus processos.

Sobre a idéia de valor agregado ainda há muita discussão e conflitos já explicitados na página 60 deste trabalho, e os estudiosos do assunto sugerem que seja alterado o nome para *valor adicional no processo de avaliação*.

Ainda segundo esses autores, o primeiro ENADE não pode ser visto como um modelo definitivo e acabado, mas como um modelo em fase de implantação, portanto, em transição, em construção. Somente depois da aplicação de 2007 será possível falar em valor agregado, ou indicador de ganho, considerando que uma única prova, mesmo que envolva conhecimentos gerais e específicos, não é

suficiente para dimensionar tal questão.

A prova mede o desempenho do estudante e pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento de algumas habilidades (entendida aqui no sentido de capacidade), se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante de usar o conhecimento para seu desenvolvimento. O objetivo do ENADE é verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não o que e quanto ele aprendeu (LIMANA e BRITO, 2005, p.24).

Se, como no caso do curso de Educação Física do IPA, levarmos em conta a diferença entre os resultados dos concluintes e dos iniciantes, verificada a partir da análise do relatório do evento de 2004, é possível identificar que a diferença a favor dos concluintes é pequena, mas é maior. Há vantagem mais significativa nas questões objetivas e no resultado geral do componente específico da prova, o que pode levar a uma interpretação positiva do valor agregado em relação aos conteúdos específicos de formação do curso. Ainda que a concepção de valor agregado, de acordo com o referencial já discutido, refira-se às mudanças do estudante com relação à sua própria trajetória, na IES, deve merecer atenção a relação dos resultados entre concluintes e iniciantes, uma vez que os primeiros, ao se encontrarem no final do curso, apresentam um resultado a partir de um caminho já percorrido, e que, por outro lado, ainda não foi trilhado pelos iniciantes.

Acredito que essa análise vem ao encontro de algumas questões polêmicas em debate. Penso que é possível o entendimento desse indicador como um valor adicional, que não pode ficar restrito unicamente à trajetória do aluno numa perspectiva longitudinal, se não a avaliação do valor agregado só seria possível se o aluno que fizesse a prova como concluinte fosse o mesmo que a fez como iniciante. A polêmica análise reflete as controvérsias subjacentes à proposta em desenvolvimento, indicando a complexidade do processo.

Segundo Limana e Britto (2006), a concepção de avaliação do SINAES tem como princípio a idéia de avaliação como um sistema dinâmico, em constante aperfeiçoamento e fortemente identificada com um projeto de sociedade comprometida com a justiça e igualdade social. O ENADE, como parte do SINAES,

tem como base o modelo de Avaliação Dinâmica do Potencial de Domínio da Área, que busca manter o caráter dinâmico da avaliação:

Como um processo social fundado na autonomia, apontando que os efeitos da avaliação não se produzem apenas no final ou após um determinado ciclo. [...] processos e produtos estão interligados e só adquirem sentido mais amplo quando interpretados como fazendo parte de uma mesma dinâmica (LIMANA e BRITO, 2006, p.29).

Para os autores, este modelo se sustenta em teorias e abordagens avaliativas de Sternberg e Grigorenko (2002) e Embretson (1987, 1996, 1997), dentre outros modelos multidimensionais. Surgiu a partir da oposição aos modelos da psicometria clássica.

Em consonância com os objetivos do SINAES, de acordo com Sternberg e Gricorenko (2001), para Limana e Brito (2006), a melhor alternativa para “medir o desenvolvimento de competências não é através de avaliação estática, mas sim da avaliação dinâmica, concebida especialmente para medir o potencial de aprendizagem”. (p.31) Nesta abordagem, é levado em consideração o contexto em que o estudante e a instituição estão inseridos, uma vez que são aspectos que interferem nas competências adquiridas pelo estudante.

De acordo com Lidz (1991; 2006), comentada por Limana e Brito (2006), a avaliação dinâmica contrasta com a avaliação estática, porque a primeira enfoca o processo e a segunda o produto, destacando que quando é este que se busca, não existem informações sobre os motivos do sucesso ou insucesso do estudante avaliado.

A avaliação dinâmica é vista como uma situação de teste-intervenção-reteste, não se tratando de uma abordagem prescritiva, mas diagnóstica, muito apropriada a situações educacionais, servindo como elemento importante para dinamizar tomadas de decisão na área.

6.2.2.6 Aproximando as disciplinas

Outro aspecto que mereceu atenção foi a referência feita às iniciativas de trocas feitas entre professores do curso e entre outros cursos.

Mexeu com a gente porque eu teria que conversar com os colegas do mesmo semestre que eu. Então eu não fiquei sozinho na minha gavetinha de dança ou ginástica. Para nós eu acho que mexeu, com o conteúdo do professor e desta forma com o aluno... No nosso curso ele fez com que a gente trabalhasse um pouquinho mais coletivamente.... Foram feitos movimentos e reuniões com outros cursos da saúde, todos falando a mesma língua. Eu sentei junto com professores da Fisioterapia, no auditório. Os professores do macro e do micro, houve esse exercício de mão dupla. (Prof.1)

Fica evidenciado na fala do professor que foi percebido um movimento no sentido de haver mais interações entre docentes e entre instâncias institucionais, um movimento de aproximação entre as disciplinas no curso e intercursos. A existência de trocas entre professores é uma situação que pode favorecer uma prática interdisciplinar, que permite uma resignificação na apreensão dos conteúdos trabalhados a partir de diferentes olhares nas interfaces das diferentes disciplinas.

Segundo Capra, o método analítico de Descartes, que consiste em decompor o pensamento em suas partes componentes, é talvez a maior contribuição desse filósofo à ciência, tornando-se uma característica marcante do pensamento moderno. Esse método mostrou-se extremamente importante no desenvolvimento de teorias científicas e na concretização de complexos projetos tecnológicos. Entretanto,

a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência – a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes (1982, p.55).

Para Morin (2001), “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do

conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (p.103). De acordo com esse autor, a organização disciplinar iniciou no século XIX, com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se no século XX, paralelamente à pesquisa científica, evidenciando uma história que se inscreveu na história da universidade e da própria sociedade. Chama a atenção para o risco da hiperespecialização, que estabelece fronteiras disciplinares, provocando um isolamento entre as disciplinas e em relação aos problemas que se sobrepõem a elas. Destaca que a história das ciências faz referência não apenas à constituição das disciplinas, mas também à possibilidade das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos. Nas trocas lembradas pelo professor pode-se vislumbrar uma possibilidade de ruptura do isolamento de disciplina, favorecido pelo modo de organização da matriz curricular e pelas poucas oportunidades de reuniões de professores durante o semestre.

Panizzi (2006), ao analisar as modificações do mundo social e do trabalho, decorrentes das novas tecnologias e da globalização, destaca a valorização do conhecimento e da educação desenvolvidos de forma geral e específica, ou seja, para ela “a especialização se reveste de significado se parte de uma qualificada e boa formação geral (p.14)”. Nesta perspectiva, enfatiza que hoje não cabe mais uma formação individualizada, pois o sujeito pensante não se constitui sozinho, mas a partir dos diversos olhares que o coletivo proporciona, o que torna imprescindível o olhar e o pensar coletivos.

A formação é, sim, não apenas o resultado de um processo coletivo, como coletiva deve ser, superando o paradigma de que a qualificação de alguns é suficiente para expressar a qualidade do todo.[...] essa é, hoje, uma das exigências do mundo do trabalho e está profundamente vinculada à forma como as relações laborais se estabelecem: coletivas, e com base em um conjunto complexo e amplo de inter-relações, que se configuram na forma de redes internas, externas, locais, nacionais, transnacionais, profissionais e inter-profissionais. Isso evidencia necessidades de formação que já não são específicas do seu entorno imediato (PANZZI, 2006, p.16).

6.2.3 Tensionamentos

Alguns aspectos indicam desencontros entre o que é apregoado nas diretrizes e o que vem sendo trabalhado no curso ou apresentam aspectos destoantes das políticas institucional-nacionais que orientam as ações didático-pedagógico-acadêmicas desenvolvidas. Entre outros podemos destacar a questão dos conteúdos x competências e o ranqueamento.

6.2.3.1 Conteúdos x competências

A análise das falas dos professores entrevistados, bem como dos planos de ensino, permite verificar que em nenhum momento há menção explícita ao desenvolvimento de competências e habilidades. Os professores referem-se a conteúdos quando expressam suas impressões sobre efeitos da prova do ENADE no trabalho desenvolvido.

Em termos de minha disciplina fiquei satisfeita, pois as questões, na sua grande maioria tinham sido comentadas em sala de aula. (Prof. 2)

Uma das preocupações que eu tive depois da prova era olhar até que ponto os conhecimentos solicitados no ENADE tinham relação com aquilo que eu ministro. (Prof.3)

A referência feita pelos professores de que a prova contemplou conteúdos trabalhados em suas aulas, mais uma vez me remete a questionar se suas propostas não implicam o desenvolvimento de competências.

O ENADE tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas

competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.³³

Destaca-se também, em documento da Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior, DEAES (2004), que a ênfase do ENADE recai sobre as expectativas em relação ao perfil profissional de cada curso. Decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional. Esse documento indica que, na perspectiva do ENADE, o conceito de competência é entendido numa dimensão complexa e ampliada, adquirindo contornos diversos, exigindo aprofundamento na apropriação dos conhecimentos e utilização de capacidades cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais na sistematização desses conhecimentos.

Panizzi (2006) comenta que a importância dada ao desenvolvimento de competências não se restringe a uma nova expressão dos resultados da aprendizagem, mas tem “implicações epistemológicas e pedagógicas que conduzem a uma transformação do processo educacional e de sua avaliação (p.38). Reforça ainda que o primeiro passo para a incorporação desse enfoque no processo educacional passa pelo entendimento do que seja o desenvolvimento de competências a partir de sua conceituação. A esse respeito traz o conceito de competência como “a capacidade de um profissional de tomar decisões com base nos conhecimentos, nas habilidades e atitudes associadas à profissão, para solucionar os problemas complexos de sua atividade” (p.38) destaca ainda que nesse conceito “se entrelaçam aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores que se expressam numa nova síntese, no momento de realizar a avaliação e a reflexão sobre a ação” (p.39).

Considerando a importância atualmente atribuída a esse enfoque educacional, e ao fato de as diretrizes curriculares estarem assentadas nessa visão, a ausência de menções ao domínio de competências por parte dos professores me

³³ Artigo 23 da Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004, MEC, que regulamenta o SINAES, instituído pela Lei 10.861 de 14/04/2004.

leva a indagar: - por que tal fato ocorre? Ou ainda, a partir do indicativo de Panizzi de que o primeiro passo para uma adesão a essa pedagogia é o entendimento de sua conceituação, seria possível pensar que sua falta ou ausência nas falas dos professores é indício de uma não-apropriação conceitual pelo corpo docente? Ou tal falta é indicativo de uma resistência a uma visão de competência, vinculada a uma concepção empresarial, comercial e industrial que originou a inclusão dessa capacidade ao meio educacional?

A abordagem por competência, como vimos, surge da crise educacional da passagem do século: a revolução tecnológica, as mudanças de modelo de produção, a necessidade de níveis mais elevados de formação, em contraste com os resultados pobres da formação escolar que se refletem na obsolescência dos sistemas tradicionais de avaliação (Certificação e Normalização de Competências: Origens, Conceitos e Práticas. Raimundo Vossio Brígido*).

Mesmo no atual contexto em que o conceito de competência que orienta as Diretrizes Curriculares e o ENADE supera a visão original do tema, fica a impressão de que esses dois fatores – desconhecimento conceitual e preconceito por parte dos educadores nas diferentes instâncias das instituições de ensino, contribuem para que tal processo não esteja sendo desenvolvido com a intencionalidade pedagógica para o qual foi proposto.

Mesmo sem menções explícitas a um trabalho nessa linha, resta questionar: estariam os alunos, ainda assim, desenvolvendo competências?

6.2.3.2 Ranqueamento

Ao serem indagados sobre aspectos negativos do ENADE, houve manifestações a respeito da importância dada aos resultados obtidos na prova, evidenciando que mesmo não sendo propósito do SINAES desencadear um *ranqueamento* entre instituições, tal situação ocorre, sendo percebida por alunos e professores.

Um ponto negativo do ENADE é o ranqueamento.

Aí tem um fator às avessas, a gente vai se preocupar com o conteúdo para dar conta do ENADE, e isso é em função do ranqueamento, da visualização externa, da valorização externa. Na verdade eu acho que não deveria ser isso.

Eu vou te dizer o que eu vi. Eu vi aquela faixa da TO, valorizando o ENADE, a colocação da TO, o ranqueamento. (Prof.3)

Eu não gostei muito. Eles expuseram muito os resultados. Falavam: a UFRGS, ficou em tal lugar... O IPA ficou em tal lugar... (Dep.5)

Limana e Brito (2005) comentam que nas décadas de 60 e 70 do século passado, as pesquisas sobre progressos educacionais se apoiavam em critérios quantitativos, usando valores absolutos e padronizados, para ordenação das escolas através de listas que evidenciavam a posição dos cursos em um “rank”, como foi o caso do ENC – Exame Nacional de Cursos, o que, segundo os autores, não acrescenta muito ao debate educacional e nem ao desenvolvimento das instituições. Nos debates realizados a partir da edição do ENADE, 2004, houve muita polêmica a respeito dessa questão, uma vez que a atribuição e publicação de notas de 1 a 5 aos cursos e também a forma como foi feita, sem explicitar o processo como um todo, favoreceu uma leitura classificatória dos resultados e uma possível utilização mercadológica desses dados.

Na divulgação, é importante que esteja claro que o ENADE é uma parte de um processo maior que é o SINAES. Acho que faltou isso na divulgação que saiu, quando a imprensa jogou de forma direta, o ‘ranking’. Nós temos que mostrar que possuímos o resultado de uma prova que foi feita, mas que esta pontuação vai contar com 20% de um processo maior e que está gerando outras pontuações. [...] Acho que foi isso que faltou nessa divulgação. Não se pode esquecer isso na hora de divulgar os próximos relatórios. [...] É importante colocar que o ENADE é parte do SINAES, então, vamos ter essa ótica ao olhar os resultados (COUTINHO apud LIMANA e BRITTO, 2006, p.173).

A respeito do ranqueamento, Cunha (2005) faz uma consistente crítica ao

modelo avaliativo que sustentava o Exame Nacional de Cursos, o Provão, instituído pela Lei n 9.131/95 e implantado em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A vertente balizadora da avaliação universitária ali implantada era de orientação técnica, de natureza somativa, e apoiada em valores como produtividade, eficiência, certeza e predição com função de controle. “Nessa orientação paradigmática, estariam os estudos reputacionais, conhecidos como *ranking*, conduzidos por grupos externos à universidade e o uso de indicadores quantitativos”. (p.21) A autora destaca que a política da época reforçava os mecanismos de controle pela avaliação. Referendada em Sguissardi (1997), coloca que:

as palavras-chave passaram a ser competência, excelência e produtividade tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente, negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicam os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientandos por orientador, etc (p.22).

Nessa perspectiva, ainda comenta que a comunidade docente submetida a essa lógica passou a evidenciar uma nova percepção da profissionalidade que passa a ser contaminada pela racionalidade técnica e pela competição, salvo poucas manifestações de resistência, individuais e grupais. Em contrapartida, a política de avaliação implantada através do SINAES se sustenta numa perspectiva emancipatória. Mesmo assim, alguns fatos e a forma como os resultados são divulgados dão margem a que se façam leituras reduzidas à dimensão quantitativa que possibilitam a hierarquização, mecanismo que se identifica com interesses do mercado. Assim, mesmo considerando a inevitabilidade dessa situação, diante do valor dado ao resultado da prova pela mídia, e, na própria instituição por um curso e por alguns professores, cabe às IES e aos cursos fazerem uma análise aprofundada e rigorosa de todos os dados disponibilizados no relatório e considerar que o ENADE é parte do SINAES, representando uma parcela de todo um processo que precisa ser visto de forma mais global, o que pode permitir uma análise mais qualitativa. Nesta linha, deve-se buscar uma compreensão mais formativa, (SCRIVEN1967, apud DIAS SOBRINHO, 2003) em relação à função da avaliação, empregando as informações para alimentar tomadas de decisão ao longo do

processo, com possibilidade de modificações. Diferente da avaliação somativa (JIMÉNEZ, 1999 apud DIAS SOBRINHO, 2003), que se reduz à verificação de resultados ao final de um processo.

Ciente de que não esgotei todas as questões que podem ser objeto de análise, mas considerando que muitos aspectos significativos estão colocados em discussão e poderão ser pontos de partida para novas investigações, passo às considerações finais, num movimento que reconheço como apenas temporariamente conclusivo, considerando o caráter de provisoriedade que envolve o processo de produção de conhecimento.

MOVIMENTO FINAL

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2003, p.24).

Ao longo deste estudo, percorri um caminho que transitou entre história, legislação, fundamentos sociológicos, filosóficos e didático-pedagógicos articulados com as questões buscadas e encontradas na realização da pesquisa. Chegando ao final da caminhada, me é exigido um outro deslocamento: voltar ao ponto de partida, refazer o percurso e retirar o que encontrei do que busquei. Este momento que chamei de movimento final se assemelha a uma reta de chegada de uma prova de corrida de resistência, ou também o que se chama de funil em uma maratona. É aquele último pedaço de percurso, aquele espaço que ainda separa o atleta do final da prova. Em que a linha de chegada já está à vista, se aproxima cada vez mais, mas que só será alcançada se os últimos passos forem dados. São passos que se tornam decisivos, para que a prova seja concluída e seus objetivos alcançados! É mais ou menos assim que me sinto.

Meu ponto de partida ou a questão central da pesquisa era compreender as implicações do ENADE nos processos avaliativos do curso, através da análise das falas de professores a alunos, bem como dos planos de ensino e PPC do curso, em diálogo com os autores que alimentaram as reflexões ocorridas.

Muitas interrogações foram sendo suscitadas ao longo do estudo, como:

- os tensionamentos entre professores a alunos a cada final de período letivo, diante dos resultados da avaliação. Quais as possibilidades de diálogo? Como construir uma relação emancipatória quando a relação desde sua gênese é

desigual?

- o confronto entre dois modelos de avaliação, um, o dominante, com características comportamentalista e classificatória, e outro, com características formativas e emancipatórias. Como caminhar no sentido da superação? Que processos indicam suas possibilidades?

- a idéia de educação como um bem público confrontado com o contexto institucional. Como garantir que no IPA, uma instituição privada, os valores do mercado não se sobreponham aos princípios educacionais?

- a avaliação institucional colocada como elemento dinamizador da política de educação nacional e de cada instituição. Em que medida e em que dimensões isso acontece?

- os questionamentos sobre a avaliação de competências através de provas. Qual a validade do processo?

- a tese que me mobilizou a desenvolver este estudo de que há uma forte implicação das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações internas do curso. Em que direção, perspectiva e profundidade?

A interpretação dos dados indica que a participação no ENADE influenciou as práticas educativas internas do curso de Educação Física do IPA, implicando os seguintes aspectos:

Avaliação na Instituição

- houve mudanças significativas na dinâmica das aulas, com ênfase na fundamentação teórica dos temas abordados, bem como na exigência de trabalhos que envolviam habilidades mentais mais complexas. A leitura, a escrita e a oralidade passaram a ser mais do que atos mecânicos, informativos e reprodutivos, constituindo-se em elementos provocadores do desenvolvimento cognitivo e de

aprendizagens significativas dos alunos;

- a avaliação passa a ser realizada através de outros instrumentos, além das provas, sendo que houve referência, por parte dos alunos, ao uso excessivo de resenhas, logo após a publicação dos resultados do ENADE. É comentado também que, com o passar dos tempos, isso foi se perdendo. Por um lado, os alunos, mesmo denunciando que houve excesso, valorizaram a intensificação desses trabalhos, reconhecendo a importância dessa dinâmica para sua formação e, de alguma forma, reivindicam a sua permanência. Já, por outro, é possível que os professores tenham redimensionado o número de solicitações, por terem percebido que havia excesso. Esse redimensionamento também se confirma através dos Planos de Ensino, constando em apenas um deles a presença de resenhas;

- a relação entre teoria e prática aparece como um propósito dos professores, podendo ser interpretada como uma possibilidade de ruptura de uma dicotomia histórica. Tal fato vem ao encontro de um dos princípios institucionais de :”estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (PPC, 2007, p.16) e também do desenvolvimento de competências de acordo com as novas diretrizes curriculares, traduzidas no PPC (2007, p.28);

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

- há indicativo de que o processo que se estabeleceu a partir do ENADE promoveu a aproximação entre disciplinas do curso e intercursos. Entretanto, essa

aproximação não permite afirmar que houve ou há um trabalho interdisciplinar.

A constatação das influências descritas, embora apresente aspectos didaticamente positivos na perspectiva de possíveis rupturas com modelos tradicionais de ensino e avaliação, não garante ser essa uma intencionalidade pedagógica dos professores. Não parece haver alteração na concepção de ensino-aprendizagem como processo de construção de conhecimento que ocorre na interação entre professor e aluno, processo e conteúdo. Da mesma forma, o aparecimento de rupturas da dicotomia entre teoria e prática e a perspectiva de trocas entre disciplinas não sustentam uma possível quebra com o paradigma cartesiano, mecanicista, ao encontro de uma visão mais integradora ou de totalidade, como princípio norteador das ações docentes.

Avaliação da Instituição

Sobre como o ENADE é percebido pelos professores e alunos, alguns elementos mereceram especial atenção:

- a obrigatoriedade na realização da prova, muito lembrada pelos alunos, dá a entender, em primeiro lugar, que houve uma boa divulgação dessa norma por parte da instituição, diante de sua imperiosa importância na vida dos acadêmicos. Por outro lado, a forma como parece ter interferido na desmotivação deles leva a pensar que: ou os propósitos do ENADE não estavam claros, ou a existência de uma pressão exercida pela própria norma gerou um sentimento de resistência ao Exame. Nesse sentido, cabe questionar: até que ponto o elemento obrigatoriedade pode ter influenciado no resultado? Para um processo que se pretende democrático e emancipatório, não haveria outra forma de sensibilizar os alunos para sua realização?

- a percepção, de parte de alunos e professores de que a participação no exame permite uma auto-avaliação possibilita também um diagnóstico do curso, podendo contribuir para a qualificação da formação oferecida, reflete o reconhecimento da característica mediadora e formativa, colocada como

pressuposto do SINAES. Por outro lado, esses entendimentos parecem ter sido construídos ao longo da própria entrevista em grupo, evidenciando a importância dessa estratégia de pesquisa, no processo de compreensão e melhor apropriação de algumas questões colocadas no debate;

- o estudo apresenta uma polêmica sobre a idéia de valor agregado, indicando que essa questão não está plenamente compreendida pelos alunos, da mesma forma que continua em discussão no âmbito do INEP. O grupo responsável pela elaboração e concepção da prova ainda tem conflitos no entendimento desse aspecto, sugerindo, inclusive, que seja trocado o nome para “valor adicional”. Mesmo diante de contradições existentes no núcleo que concebe e coordena o processo do ENADE, e considerando que essa discussão não se esgotou, entendo que deve merecer atenção a relação dos resultados entre concluintes e iniciantes, no mesmo processo, bem como a relação entre concluintes de um processo para outro. Que nome atribuir a isso?

Os tensionamentos encontrados ao longo das análises indicam que alguns aspectos do processo, tanto no âmbito do curso como do sistema maior, precisam ser revistos:

- as manifestações dos professores sobre o caráter qualitativo ou quantitativo da avaliação, bem como as diferentes visões dos autores acerca dessa questão, indicam que o assunto deve ser mais bem discutido no curso, tendo em vista orientações do próprio PPC.

- A avaliação a ser utilizada no curso, mesmo considerando a perspectiva quantitativa referenciada nas notas mencionadas no regimento, deve buscar apoiar-se em uma perspectiva qualitativa, que valorize o aproveitamento do aluno e seu processo de construção de conhecimento, com enfoque processual/diagnóstico/emancipatório, que contemplem princípios de uma avaliação formativa e mediadora (PPC, 2007, p.80).

Nessa perspectiva cabe também questionar como avaliar qualitativamente os alunos com turmas tão numerosas, que em algumas disciplinas chegam a ter mais de 60 alunos?

- a finalidade de eliminar a subjetividade na correção das provas em nome da justiça da precisão coloca em questão a relação entre subjetividade e objetividade, evidenciando uma tendência à valorização dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, revelando mais uma vez os conflitos existentes no entendimento de concepções de avaliação. O instrumento em si, ou a utilização de variedade de instrumentos, não rompem paradigmas, o que vem reforçar a necessidade de melhor discutir e aprofundar o tema na perspectiva em que é colocado nos documentos institucionais e na própria LDB 9394/96.

A avaliação do rendimento acadêmico, em cada disciplina, é procedida mediante a realização de provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, testes, argüição e trabalhos escritos exigidos pelo professor ou professora, aos quais se atribuirão notas, representadas por números inteiros (Regimento, Cap. X, Art. 97).

Apesar da presença desses tensionamentos entre qualidade e quantidade, bem como entre subjetividade e objetividade, que indicam a necessidade de maior discussão e estudo sobre o tema, outros elementos presentes nas análises revelam que as concepções de avaliação que perpassam as práticas docentes já evoluíram de um modelo tradicional, cuja função da avaliação se reduz a aspectos quantitativos e classificatórios, para um outro enfoque mais formativo e mediador, na medida em que os professores identificam nos processos avaliativos momentos de retomada e de regulação não só do ensino, entendido nas suas práticas docentes, como da aprendizagem dos alunos. Resta saber se esses movimentos se originam com o ENADE ou já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais.

- um aspecto que chamou a atenção em diferentes momentos do estudo foi a inexistência de qualquer referência, por parte dos professores, sobre competências. Nos Planos e entrevistas não há menção explícita a um trabalho voltado para o desenvolvimento dos alunos nessa dimensão. Em contrapartida, os objetivos e conteúdos, assim como as metodologias enfocadas, como pode ser constatado na discussão acima, sobre a relação teoria e prática, implicam desenvolvimento de ações para além dos conteúdos, o que leva a questionar:

estariam os alunos, assim, desenvolvendo competências? Por que não há essa intencionalidade por parte dos professores? Sobre este último questionamento, durante as análises, levantei duas hipóteses: a não-apropriação conceitual ou a resistência ao tema devido a sua origem ligada ao meio econômico e empresarial. Independente da causa, mas sem desconsiderá-la, e diante da importância atribuída às competências nas novas diretrizes e no PPC do curso, cabe a sugestão de que sejam aprofundados os estudos sobre a concepção de competência que norteia não só o processo do ENADE, mas também a política de educação do ensino superior;

- o ranqueamento aparece como um elemento negativo na visão de professores e alunos. Tal constatação indica que a forma como é feita a divulgação dos resultados precisa ser revista por parte de quem coordena e organiza o processo, tanto no âmbito do SINAES, como no âmbito institucional e do curso.

- o trabalho evidencia que há dificuldades de comunicação e interpretação dos propósitos do ENADE dentro da própria instituição, o que requereria uma maior discussão e diálogo entre todos os envolvidos no processo. O momento contextual vivido, de reordenamento financeiro e conseqüente intensificação de trabalho, se por um lado desafia a buscas constantes de melhoria, por outro dificulta a reflexão mais intensa sobre as contradições e os benefícios deste e de outros processos.

Concluindo, a análise e interpretação dos dados desta investigação levam a constatar que os processos avaliativos internos do curso de Educação Física apresentam-se perpassados por algumas nuances que configuram diferentes matizes ao cenário pedagógico vivenciado por professores e alunos. Tais nuances se evidenciam nos tensionamentos encontrados, os quais podem ser contrapostos com as marcas de algumas intencionalidades que devem ser interpretadas como um momento de construção que precisa ser permanentemente rediscutido e realimentado.

REFERÊNCIAS

AÇO, João Paulo Rito Rodrigues. *A Revista a “Voz missionária”*: (1930 -1949) como veículo para educação informal da mulher metodista. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. Considerações sobre a implementação da política de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1995-1996). In: Avaliação – Rede de Avaliação da Educação Superior – *RAIES*, v.10, n.2, jun.2005.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.:

ALVES-MAZZOTTI, AldaJudit. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. *Guia de elaboração de provas – ENADE*. Brasília, MEC/INEP, 2004.

_____. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior - DAES. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. Brasília, MEC, documento elaborado em 18/06/2004.

_____. *Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. Exposição de motivos. Brasília, jul. 2005.

_____. *Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária*. Brasília, Mec, 2005.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOAVENTURA, Elias. *A educação metodista no Brasil: origem, evolução e ideologia*. São Paulo: UMP, 1978. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 1978.

_____. Concepção de universidade do metodismo brasileiro: 1910 – 1930. *Revista do COGEIME*, ano 4, n.6, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Lições de aula*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 08 dez. 2007.

BRASIL é reprovado, de novo, em matemática e leitura. *Folha on line*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>>. Acesso em: 08 dez. 2007

BRÍGIDO. Raimundo Vossio. Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do SENAC* – publicação quadrimestral eletrônica, v.27, n.1, jan./abr. 2001.

BUARQUE, Cristóvão. *Uma idéia de universidade*. UNB, 1997. p.21, 221-222.

CADERNO ANDES. *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior*. Brasília, n.25, ago. 2007.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COLL, César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, José Alberto; MATTOS, Manuel. *Solidões e solidariedades na profissão docente: sofrimento e crise da profissionalidade dos professores*. Lisboa: ASA Editores II, AS, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. *Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência*. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

_____ et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ et al. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA Ilma P. Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p.58-65, 20 set. 1998.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.

_____. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; RISTOF, Dilvo. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento de sociedade democrática: por uma ético–epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JUNIOR, V. de P. (orgs). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Coleção : Educação Superior em debate, v.1), 2005

_____; BALZAN, Newton Cesar (orgs.). *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ESTATUTO do Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2005.

FONSECA, Denise Grosso da. *Educação Física: para dentro e para além do movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. *Avaliação Institucional: ato político e educativo*. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. RJ: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Sobre o círculo da compreensão*. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GENTILI, Pablo. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Neoliberalismo qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GUTIERREZ, Washington. *Histórico do Instituto Porto Alegre*. Colunas, 1969-1970 V. XXIV.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre:

Mediação, 1998.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IGREJA Metodista. *Plano para a Vida e Missão*, 1982.

_____. *Diretrizes para a Educação*, 1982.

IPA - Centro Universitário Metodista. *Projeto Político-Pedagógico Institucional*, Porto Alegre, 2002.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da Rede Metodista de Educação*, Porto Alegre, 2003.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*, Porto Alegre, 2007.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico* – publicação quadrimestral eletrônica, v.28, n.02, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.com.br>>.

LEITE, Denise. *Avaliação e tensões - Estado, universidade e sociedade na América Latina* - Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – *RAIES*, v.2, n.1(3), mar. 1997.

_____. *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999.

_____. Caminhos históricos e contextos da avaliação institucional no Brasil e em outros países. In: LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLTZ, Norberto (orgs.). *Avaliação & compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Ed. Plano, 2001.

_____. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, ano 7, n.2, jun. 2002.

LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. O modelo da avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE.

Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – *RAIES*, ano 10, v.10, n.2, jun. 2005.

_____. O modelo da avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. *ENADE: perspectivas de avaliação dinâmica e análise de mudanças*. Brasília: INEP, 2006. v.2. (Coleção Educação Superior em debate).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5 ed. rev. Ijuí,RS: UNIJUÍ; Brasília,DF: INEP, 2006.

MEC. Ministério da Educação. DEAES - Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. Documento elaborado em 18 jun. 2004.

_____. *Anteprojeto da Lei de Educação Superior*. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/Documentos/2005.7.29.21.13.55.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. A proposta educacional metodista no Brasil: fase de implantação - de 1876 a 1914. *Revista do COGEIME*, Ano 4, n.6, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA, V. N.; TRIVIÑOS, A. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio

de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, V. N.; TRIVIÑOS, A. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 1999.

OLABUENAGA, José Inácio Ruiz. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

OLIVEN, Arabelal. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana (coord). *A educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PANIZZI, Wrana. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PENNA FIRME, Tereza. Tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.1, jan./mar. 1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POLIDORI, Marlis Morosini. *Avaliação do Ensino Superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*. Portugal, Porto: 2000. Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2000.

_____; FONSECA, Denise Grosso da; LARROSA, Sara *Avaliação Institucional e as novas tecnologias: uma aproximação*. *Avaliação/Rede de Avaliação da Educação Superior – RAIES*, v.10, n.2, jun.2005.

QUINQUER, Dolors. Modelos e enfoques sobre avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad.

Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação. A escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

RISTOF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____ (org.); LIMANA Amir; BRITO, Marcia Regina. *ENADE: perspectivas de avaliação dinâmica e análise de mudanças*. Brasília: INEP, 2006. v.2. (Coleção Educação Superior em debate).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pressate (orgs.). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

SANT'ANNA, H. H. N.; VERAS, N. F. M. O programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – *RAIES*, v.2, n.1(3), mar. 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. São Paulo: Cortês. 1999.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: caminhos e descaminhos. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTITNI, J. G. (orgs.). *Os rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

SHIGUNOV, Vítor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). *Educação Física:*

conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SINAES - *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação*. 4.ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.

TAVARES, Clotilde. *Iniciação à visão holística*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TRIVIÑOS, A. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. *Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, Canoas*, v.4, nov. 2001.

TURRA, Clódia Maria Godoy (org.) et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1991.

UFRGS. Secretaria de Avaliação Institucional. *Avaliação institucional permanente na UFRGS: Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Gestão*. Porto Alegre: Secretaria de Avaliação Institucional/UFRGS, 2003.

VASCONCELOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1999.

_____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Título da Pesquisa:

Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física

Doutoranda: Denise Grosso da Fonseca

Orientadora: Prof^a Dr^a Mari Margarte dos Santos Forster

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Entrevista semi-estruturada com professores que estavam no curso por ocasião do ENADE e que ainda continuam.

A - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

- 1) Como realizas a avaliação da aprendizagem dos alunos?
- 2) Quais os instrumentos e critérios de avaliação mais comumente utilizados?
- 3) Como tens visto a avaliação? Quais as dificuldades encontradas?
- 4) No que a avaliação tem ajudado (ou atrapalhado) no processo de ensino-aprendizagem?
- 5) Relatar uma experiência avaliativa significativa/importante e explicar por que.

B - ENADE

- 1) Solicitar que façam comentários sobre o que conhecem do ENADE e como o avaliam.
- 2) Qual a importância do ENADE?
- 3) Aspectos positivos e/ou negativos do ENADE

C – IMPLICAÇÕES DO ENADE

- 3) Quais as implicações do ENADE:
 - 3.1) para tua concepção e ação docente?
 - 3.2) para a organização didático-pedagógica dos professores do curso e da instituição?
- 4) Solicitar que contem/relatem/comentem uma situação em que perceberam a influência (positiva ou negativa) do ENADE.

- 5) Solicitar que comentem algum outro aspecto do ENADE que chamou atenção, que marcou.

OBSERVAÇÃO

Problematizar as respostas dos professores, especialmente suas concepções e ações pedagógicas/avaliativas, colocando em confronto com as questões do ENADE.

ROTEIRO DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL COM ALUNOS

1 - Apresentar o termo de consentimento.

2 - Entrevista:

O que vocês lembram do ENADE?

Como vivenciaram a experiência do ENADE?

Depois da prova, vocês lembram de algum fato ligado ao trabalho dos professores?

Perceberam alguma influência do ENADE na avaliação dos professores?

Se sim, o que?

Se não, por que?

Na opinião de vocês, qual a importância do ENADE?

APÊNDICE II – QUADRO MOVIMENTO METODOLÓGICO

	OBJETIVOS	CATEGORIAS	INSTRUMENTOS
AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Conhecer as estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física, identificando os pressupostos que fundamentam tal prática	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de ensino-aprendizagem-avaliação • Instrumentos de avaliação • Metodologia de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: PPC e planos de ensino • Entrevista individual semi-estruturada com professores
	Identificar como repercute (significado) na aprendizagem dos alunos as práticas avaliativas propostas pelos diferentes professores do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Significados da avaliação • Percepção sobre a relação da avaliação com a aprendizagem • Relação com a formação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual semi-estruturada com professores • Entrevista coletiva – grupos focais com alunos
AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO Avaliação Institucional - ENADE	Compreender a influência do ENADE nos modos de conceber e agir de professores e alunos do curso de Educação Física, no que diz respeito a avaliação do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos / implicações do modelo oficial de avaliação nas concepções de avaliação de professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual semi-estruturada com professores • Entrevista coletiva – grupos focais com alunos
	Acompanhar o “movimento” institucional e do curso de Educação Física frente aos resultados do ENADE, buscando conhecer como professores e alunos percebem a política de avaliação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas institucionais e do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: planos de ensino dos professores, PPI, PPC, relatório do ENADE, Regimento Institucional e atas de reuniões • Entrevista individual semi-estruturada com professores

APÊNDICE III – QUADROS – PRÉ-ANÁLISE

AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Entrevista com professores

Categorias	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
<p>ENADE</p> <p>O que é</p> <p>Importância</p> <p>Aspectos positivos e negativos</p>	<p>Eu conheço através da instituição e da coordenação do meu curso....</p> <p>Ele ia tentar dar um rosto, uma cara, com várias notas, para não ser específica</p> <p>Eu acho que o ENADE veio para amarrar um pouquinho as questões do ensino e da qualidade das instituições privadas</p> <p>Tem a nota da instituição, do material, a auto-avaliação dos alunos, avaliação dos professores, uma série de indicadores para mostrar...nem melhorar nem mascarar, mas mostrar as potencialidades de cada curso</p> <p>Houve uma mobilização muito positiva do ENADE, me parece ser uma estratégia mais...recuperando aquela perspectiva dos provões, ampliando mais a qualidade dessa avaliação....</p> <p>A gente sabe que o nosso aluno não participa mais por absoluta falta de tempo</p> <p>Por mais que a gente fale os alunos não estão sensibilizados com relação ao ENADE...</p>	<p>A primeira referência do ENADE foi aqui na instituição, em 2004....eu tenho um olhar positivo e um negativo. O positivo é um diagnóstico.....mais como existem diferenças muito grandes em nível nacional ... a gente sabe das diferenças sócio-culturais, influenciam nesse resultado também....mas acho por outro lado essa padronização, né? Uma prova única para todos.</p> <p>Como diagnóstico tem bastante qualidade.</p> <p>Foi importante para se fazer um diagnóstico com relação à formação de nossos alunos. Em termos de minha disciplina fiquei satisfeita, pois as questões, na sua grande maioria tinham sido comentadas em sala de aula</p>	<p>Eu vejo ele como um exame bastante desafiador..é um exame muito complexo...essa capacidade de conseguir dar um foco, naquele rol de questões....da área geral e específica, conseguir abarcar, relacionar, ter coerência, aproximação dos conteúdos que os cursos em nível nacional desenvolvem.</p> <p>Acho que tem outro elemento no sentido de levar o aluno a pensar sobre a avaliação dele. É um momento em que ele pode se avaliar. Esse é um propósito do ENADE avaliar o processo de formação do acadêmico no curso, a forma como ele entra e a forma como ele sai do curso.</p> <p>Um ponto negativo do ENADE é o ranqueamento.</p> <p>Aí tem um fator às avessas...a gente vai se preocupar com o conteúdo para dar conta do ENADE...e isso é em função do ranqueamento, da visualização externa, da valorização externa. Na verdade eu acho que não deveria ser isso.</p>

<p>Implicações do ENADE</p> <p>Na ação docente</p> <p>Na instituição</p>	<p>Ao mesmo tempo que os alunos estão sendo avaliados, digamos se aquele curso não teve uma boa nota no final, de quem é a culpa? A culpa deve ser dividida, culpa entre aspas, entre a instituição, professor, e até para a gente estar revendo nosso plano de ensino, a bibliografia, a didática, metodologia de aula...</p> <p>Teria até uma amarração com o trabalho docente em sala de aula, a relação professor-aluno, como é que a gente trabalha isso com os conteúdos, conhecimentos, com os saberes específicos da área.</p> <p>Mexeu com a gente por que eu teria que conversar com os colegas do mesmo semestre que eu. Então eu não fiquei sozinho na minha gavetinha de dança ou ginástica. Para nós eu acho que mexeu, com o conteúdo do professor e desta forma com o aluno...no nosso curso ele fez com que a gente trabalhasse um pouquinho mais coletivamente....</p> <p>Foram feitos movimentos e reuniões com outros cursos da saúde, todos falando a mesma língua. Eu sentei junto com professores da Fisioterapia, no auditório. Os professores do macro e do micro, tiveram esse exercício de mão dupla.</p> <p>Mexe com tudo, com a própria aula, a cara do IPA disputando comércio e qualidade em Porto Alegre, junto com as outras particulares...</p> <p>Eu acho que a gente pode melhorar um pouquinho mais essa questão da escrita. Isso o ENADE apontou muito bem. O pessoal tinha que interpretar ligado ao cotidiano, com o mundo da vida, e os alunos tem que fazer uma relação teoria e prática.</p>	<p>É que de 2004 para cá houve modificações muito grandes na nossa estrutura e até no nosso processo de avaliação interna. Então algumas coisas em nível institucional eu vejo que ele ainda reflete algumas coisas...foi importante para o diagnóstico, para mim...tem que preparar o aluno, não tem que preparar para o ENADE. Mas eu acho que a nossa formação tem que ser integral pro aluno, profissional, emocional, como cidadão e o ENADE vai ser uma consequência</p>	<p>Uma das preocupações que eu tive depois da prova era olhar até que ponto os conhecimentos solicitados no ENADE tinham relação com aquilo que eu ministro.</p> <p>Acho que ele interferiu no momento que se começa a selecionar os principais conteúdos que têm mais relação com o ENADE. Essa foi uma das preocupações que eu tive...tentar municiar eles e até controlar mais os conhecimentos para que tenham bom desempenho no ENADE.</p> <p>Não quer dizer que esses conteúdos vão ser aplicados em outras provas, mas ver uma certa linha de pensamento.</p> <p>Eu vejo assim como um elemento presente, não no sentido de nortear especificamente, mas sempre como uma preocupação presente.</p> <p>Preocupação com o comprometimento dos alunos com a avaliação, com a ausência, descomprometimento com o exame, desconhecimento da importância.</p> <p>Eu vou te dizer o que eu vi. Eu vi aquela faixa da TO, valorizando o ENADE, a colocação da TO, o ranqueamento. Fiquei bastante preocupado com a colocação da educação física.</p>
--	---	--	---

**QUADRO PRÉ - ANÁLISE DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL COM ALUNOS
AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

OBJETIVOS	SUB-CATEGORIAS	FALAS
<p>Compreender a influência do ENADE nos modos de conceber e agir dos professores a alunos do curso no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem - avaliação</p> <p>Compreender a influência do ENADE no processo de ensino-aprendizagem -avaliação do curso de Educação Física do IPA.</p>	<p>O que lembram do ENADE</p> <p>Obrigatoriedade</p> <p>Como se sentiram fazendo a prova</p> <p>Influência no curso</p> <p>Metodologia</p> <p>Formas de avaliação</p> <p>Ranking</p>	<p>Lembra do lanche</p> <p>Eu lembro tb da prova a questão da obrigatoriedade. A gente não tinha a opção de não fazer. Se nos chamavam a gente tinha que ir, né...senão a gente não se formaria no curso. Então isso foi uma coisa que ficou bem marcado...a gente não tinha opção...ou vai ou vai...</p> <p>Teve vários que fizeram a prova sem vontade nenhuma de fazer, fizeram por fazer, fizeram até a metade da prova...depois cansaram, a prova tava muito extensa.... sabe. Não deram muita bola depois.</p> <p>Eu não gostei</p> <p>É... Tinha umas questões que eu não tinha noção Suzana-A gente nunca tinha visto.... Aí foi mais no chutômetro... As questões de escrever... A maioria eu não conseguia responder...</p> <p>Só na questão de mais teoria, no meu ver não tinha tanta teoria no curso, não havia tanta pressão o aluno não precisaria ler muito. Depois deste teste passou a ter mais teoria no curso, em várias cadeiras, inclusive nas práticas muita teoria, muito artigo para ler, muito trabalho, muitas resenhas.</p> <p>J.B - Aqui no IPA teve um movimento, como o colega fala, da instituição de reavaliar o curso. O aluno precisa escrever, precisava ler mais, precisava ter uma oralidade melhor, mas foi se perdendo isso. Hoje não se tem mais, mas foi uma sinalização através da classificação para ver depois como ficou o IPA. Foi um termômetro Mas foi diminuindo e hoje retorna a uma regressão nesse sentido. Acho que foi uma sinalização aquele teste, uma sinalização através da classificação, acho que foi um termômetro, mas está morrendo aos poucos e hoje retorna a uma regressão.</p> <p>Eu não acho que tenha sido ruim acho que foi uma coisa bem produtiva, mas passageira..</p> <p>Luise - É uma pena que foi passageira. voltando a avaliação sobre o tipo de mudança que tenha tido dos professores. Logo depois do ENADE, os professores tentaram mudar com a questão das resenhas,</p> <p>Eu não gostei muito eles expuseram muito os resultados. Falavam a UFRGS, ficou em tal lugar... O IPA ficou em tal lugar...</p> <p>Denise – os professores falavam isso? ? - Sim, vários... O professor de ginástica geral.</p>

<p>Acompanhar o movimento institucional e do curso frente aos resultados do ENADE, buscando perceber como professores e alunos percebem a política de avaliação externa e interna.</p>	<p>Importância do ENADE</p> <p>Auto-avaliação</p> <p>Visão do aluno sobre o ENADE</p> <p>Como percebem a política de avaliação externa</p> <p>Políticas de avaliação</p> <p>Qualificação</p> <p>Comparativo</p> <p>Visão e importância do ENADE</p>	<p>Suzana - eu acho muito interessante é até uma autoavaliação eu estou valorizando o que estou aprendendo dentro da faculdade, o que estou buscando fora eu achei interessante, sim... Eu acabei não me interessando, não retomando como é que eu fui na prova se tivesse no final também acharia interessante, até para a gente comparar o quanto a gente evoluiu e como é que a gente vai estar saindo.</p> <p>Raphael - eu acho que para o aluno iniciante serve até de auxílio para os estudos. Traz o nível que o aluno vem de fora da escola para a faculdade. E para quem está se formando, o que pode melhorar e se não melhorar, o nível que ele está saindo daqui, não é? Se ele aproveitou ou não o conhecimento que foi estudado.</p> <p>J.B. - eu acho que o Exam NAC....é um instrumento de grande valor, mas mal aplicado eu acho que ele não prepara o estudante em todos esses aspectos que a gente levantou anteriormente. Eu acho que vem muito de cima para baixo e como se trata de um exame que é pra ver o desempenho ele deve ser todo construído. E isso não é.. Até mesmo a forma dos critérios, como é feita a prova, cansativa,</p> <p>Luise - Daí que eu acho que o ENADE tem que servir para qualificar o estudo, para que a Instituição faça valer a pena,</p> <p>Raphae I- para nós termos um feedback, não seria bom que nós fizéssemos a prova? acho que é para fazer um comparativo tu vê como ele entra e vê como ele ta saindo</p> <p>Liliane - a avaliação não é do aluno é do curso. Então há uma primeira turma que seríamos nós, os iniciantes tivemos uma média baixa, então é o curso . Então a turma que está saindo tem uma média melhor, como curso de educação física, não é para avaliar se a gente é bom ou não, é para avaliar se a instituição melhorou ou não, desde que a gente entrou até a hora que a gente saiu Acho que é uma questão de avaliar, o IPA, O curso de Educação Física, nós alunos somos só um instrumentinho para ver</p> <p>Falta fluxo de comunicação entre o aluno, professor e instituição. Como é o caso da avaliação on line. Os alunos acabam tendo descrédito, pois não tem retorno da instituição. O aluno fica duvidando se aquilo é visto ou lido.</p>
--	--	--

QUADRO PRÉ-ANÁLISE
AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Entrevista com professores

Categorias	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
<p>1- Procedimentos</p> <p>instrumentos</p> <p>critérios</p> <p>dimensões</p> <p>condicionantes</p>	<p>Usar de dois a cinco instrumentos, uma dessas cinco avaliações é toda descritiva, de 15 a 20 questões com peso 10, com peso maior.</p> <p>A gente faz seminários onde os alunos têm que se expor perante a turma.</p> <p>Entregar resenhas, material escrito, na base da pesquisa, , resumo de artigos, ...depois somo tudo e divido. Cada um tem um peso, peso 10,0; 5,0; 2,5.</p> <p>A gente tenta trabalhar esse aluno numa integralidade, numa totalidade, com mais de um momento avaliativo.</p> <p>Prova cumulativa no final do semestre...impossível color, questões interpretativas, tem que estar na aula, tem que discutir, tem que citar exemplo....resistência à prova dissertativa, em que eles tem que escrever, montar um raciocínio lógico....</p>	<p>Apesar de Fisiologia não ser uma disciplina das exatas, eu preciso de critérios bem objetivos...para que não se tenha uma avaliação subjetiva..eu trabalho com questões fechadas, mais tradicionais de prova. Faço de 3 a 4 avaliações. Tb gosto de trabalhar com seminários que incentivem a fazer análise e síntese e, no final, apresentação de um artigo.</p> <p>Notas de zero a dez. Faço média aritmética. As avaliações têm o mesmo peso. A nota do seminário não é tão fechada, então nesse momento é possível agregar isso aí, uma avaliação mais qualitativa....com aquela nota eu consigo trabalhar mais...jogar alguma coisa</p> <p>Na minha opinião a melhor forma de avaliar é oral, um trabalho mais próximo, mais individualizado,.</p>	<p>A avaliação de forma quantitativa é sempre difícil de ser executada. ...no sentido de quantificar uma nota.</p> <p>São dois instrumentos paralelos. Um, uma avaliação de conteúdo teórico...fazer a utilização de recurso bibliográfico, dos apontamentos da aula e pode ainda interlocutar com algum parceiro...Outro polo que eu experimento diz respeito a observações que dinamizam a memória descritiva e alguns trabalhos de busca teórica a partir de algumas temáticas. Então são dois pólos, na verdade quatro avaliações.</p>
<p>2-dificuldades</p> <p>turno de estudo e nível de conhecimento dos alunos</p> <p>estrutura</p> <p>relação afetiva</p> <p>avaliação quantitativa</p>	<p>Diferenciação entre aluno do noturno e do diurno. Alunos muito abaixo do nível</p>	<p>Carga horária e nº de alunos em sala de aula. A maior dificuldade deles é escrevertrazem do segundo grau,..... refletindo o precário hábito de leitura.</p> <p>Eu tenho uma dificuldade muito grande com uma parte emocional da relação....apesar de eu ter 6 anos de magistério no nível superior, eu ainda me deparo com algumas situações que tocam....sinceramente até hoje eu não voltei atrás em nenhuma avaliação nesse sentido.</p>	<p>Quantificar uma resposta, dizer qual é o peso,.</p>

<p>3-relação com o processo ensino-aprendizagem</p> <p>metodologia de ensino</p> <p>mediação</p>	<p>Ajuda no trabalho do professor, alguns instrumentos servem de pré-requisito, retomar o texto, fazer outras atividades, ligação com um filme, auto avaliação do professor. Acho que a metodologia e a didática é muito importante e a avaliação vem fazer esse gancho. ...a gente está se auto-avaliando também. Se foi muito forte ou muito fácil....não me desafia, ou o professor está exigindo muito.</p>	<p>A avaliação é um diagnóstico do meu trabalho. É um ato de como é que tá indo o todo. E quase todos os semestres eu altero, não tudo, mas aspectos do dia -a -dia. Eu procuro escutar o aluno, mas tem vezes que não tem como. A gente vê que é falta de interesse do aluno, alguns assumem que não estudaram, dentro do possível ver o que eu posso colaborar...modificar o processo....alguns parâmetros do processo. Interfere na dinâmica das aulas...mas de um modo geral não senti que melhorou o resultado.</p>	<p>Na verdade a aprendizagem se verifica no fato deles buscarem elementos durante o ato da avaliação...Tenho visto bons avanços nas avaliações, as avaliações têm se mostrado como bons momentos em que eles dão saltos de qualidade.</p>
<p>4-Concepções</p> <p>Qualitativa, formativa, emancipatória</p> <p>Quantitativa</p> <p>??????</p>	<p>A gente tenta avaliar numa perspectiva qualitativa, variedade de pesos</p> <p>Acho que a avaliação está ligada a visão de mundo do professor, com a própria compreensão do ser humano, de sujeito, de sociedade. Existe uma complexidade maior. Não cabe mais teoria e prática, corpo e mente. As coisas estão cada vez mais misturadas, complexificadas mesmo. Senso de justiça... Trabalhar mais de uma dimensão. A avaliação vai dar um perfil, panorama geral da turma.</p>	<p>Eu preciso de critérios bem objetivos...para que não se tenha uma avaliação subjetiva...eu trabalho com questões fechadas...mais tradicionais de prova</p>	<p>Eu vejo ali um momento interessante em que ele possa descobrir questões, melhorar o seu conhecimento ..então eu tenho procurado ver que elementos deveriam estar presentes e também considerar a construção, desenvolvimento que ele desempenha, mesmo que saia um pouco da tangente, do foco da questão. Tu percebes que ele teve desenvolvimento, que conseguiu argumentar. Valorizar quantitativamente isso é sempre complicado.</p>
<p>5-campo de conhecimento</p>	<p>Iniciar um processo reflexivo, que não é fácil na nossa área. Montar um raciocínio lógico através da escrita, onde eu vejo que há uma deficiência na nossa área no geral, mas aqui no IPA, especificamente.</p>	<p>Apesar da fisiologia não ser uma disciplina das exatas... Eu brinco com os alunos...agora tem bacharelado, quando tinha fisiologia na licenciaturaeles diziam: " tava difícil, né?" Porque com fisiologia do exercício quem gosta vai bem de cara....fica na cara que ele tem perfil de fisiologista, desempenho, né?</p>	<p>Aliás, diferentes disciplinas que eu ministro...até a avaliação no sentido de quantificar uma nota</p>

QUADRO PRÉ-ANÁLISE DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL COM ALUNOS

AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

OBJETIVOS	SUB CATEGORIAS	FALAS
<p>Conhecer as estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física, identificando os pressupostos que fundamentam tal prática.</p>	<p>Concepções de ensino-aprendizagem</p> <p>Instrumentos</p> <p>Metodologia</p>	<p>Dep.4 É aquilo que a gente falou muitos trabalhos teóricos, chegamos a fazer três resenhas por cadeira Tinha a cadeira de Voleibol Basquete, cadeiras práticas, mas todas elas pediam esses trabalhos.</p> <p>Dep.3-J.B.-a estrutura metodológicas das aulas e nesse sentido de tornar o aluno mais crítico, quando ele coloca ah, vamos fazer resenhas críticas, eu acho que a instituição teve um movimento dos professores , mas isso não se sustentou, no sentido de que a diversidade, esse processo de avaliação conjunta foi se perdendo, por que não teve uma estrutura, foi de cima para baixo, não teve um processo,</p> <p>Dep.6Raphael- não tinha uma linha, um método. Toda a aula tem um trabalho e conta como nota para a média final. no início, antes do ENADE, o instrumento era a prova escrita. Depois do ENADE chegou-se que o aluno deveria produzir coisas sozinho, trabalhos, discussão em grupo, seminários. Começam a instigar o aluno a produzir conhecimento. Os métodos são diferentes. Uns são mais qualitativos e outros mais quantitativos. Por exemplo: os quali estão mais preocupados com o processo desenvolvido . O aluno vai construindo a nota ao longo do semestre, ia recebendo notas que começavam em uma nota e se o aluno não correspondesse poderia ir perdendo. O aluno entende que é quali porque a construção é do aluno.</p> <p>Dep.6 Raphael- Existem outros meios. A prova é um complemento. A prova é significativo. Tem aspectos relevantes, mas tem todo um aspecto de ansiedade que pode interferir. Os critérios continuavam sendo pontos. Há trabalhos que proporcionavam trocas. Resenhas realizadas em grupo, com uma nota de produção escrita em grupo e a apresentação oral com uma nota individual.</p> <p>Dep.3-J.B.- Havia trabalhos de produção de aulas nas disciplinas práticas.</p> <p>A maioria das aulas começam a relacionar teoria e prática. A própria aula tinha elementos da prática relacionada à teoria. Exposição de trabalhos feitos, ministrar atividades.</p>

		<p>Dep.6Raphael – tem cadeiras que a avaliação é basicamente em cima de provas. Foi discutido o pq de duas avaliações, 2 provas ou 1 prova e um trabalho. O prof. justifica que as notas são divididas por 2 e entra junto da participação, como um arredondamento no final.</p> <p>Dep.3J.B. – as cadeiras mais específicas (anatomia, cinesiologia, - que exigem mais) mais extensas mais cansativas (para alunos de escolas públicas que vem com déficit)são 3 provas, soma e divide por 3. O prof.justificava dizendo que são disciplinas que só estudando se consegue atingir a nota. Anatomia tem que vir p/ o laboratório e estudar. O aluno na realidade tem que decorar. Não tem outro mecanismo que faça aprender esses conteúdos. O aluno ficava se perguntando se não haveria outros estímulos. Dificuldade de uma turma inteira.</p> <p>Dep.6-Raphael-professores que não eram da área também agiam de forma diferente. As provas eram por blocos, por um lado havia uma mistura de informações pois quando fazia a avaliação já havia começado o novo conteúdo. As matérias eram semelhantes.</p>
<p>Identificar como repercute (significado), na aprendizagem dos alunos, as práticas avaliativas propostas pelos diferentes professores do curso.</p>	<p>Significados da avaliação</p> <p>Percepção sobre a avaliação com a aprendizagem</p> <p>Relação com a formação profissional</p>	<p>Dep.2-Eu acho que agora no final do curso a gente está cada vez mais crítico. A gente puxa muito o passado, coisas que a gente gostaria as vezes uma prova que a gente foi muito exigida, mas que a gente vê no final do curso, a gente começa a botar na balança, coisas que foram realmente proveitosas, foram produtivas e aquilo que passou despercebido pela gente. eu acho que deveria servir para a qualificação, mas infelizmente aqui na instituição a Daí que eu acho que o ENADE tem que servir para qualificar o estudo, para que a Instituição faça valer a pena, não só quanto a estrutura, que o IPA está maravilhoso, salas e salas, Mas como está realmente a qualificação do curso. E no Brasil deveria ser mais qualificada a educação.</p>

ANEXOS

ANEXO I

PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

1) IDENTIFICAÇÃO de DADOS:			
Curso: Educação Física - Bacharelado			
Disciplina: Atividades Rítmicas			Créditos: 04
Carga Horária: 90	T:	P:	Período letivo/semestre: 2007/1
Professor:			
2) EMENTA			
Desenvolvimento de Atividades rítmicas e expressivas: fundamentação e metodologias. Relação Ritmo-Expressão Corporal - Dança. Dança e Movimento humano. Tipos de dança. Dança e Arte.			
3) OBJETIVO(S)			
<p>- Conhecer e compreender os fundamentos da dança como parte integrante da Educação Física; - Identificar e vivenciar os elementos básicos das atividades rítmicas e da expressão corporal;- Compreender a dança a partir dos campos da Educação e da Arte, buscando desenvolver processos perceptivos, interpretativos, comunicativos e sociais; - Desenvolver atividades rítmicas e expressivas através da dança criativa, dança-educação, educação rítmica, expressão corporal/dramática e brinquedos de roda e rodas cantadas; - Desenvolver o processo de Iniciação à Dança: técnicas, coreografias, improvisação e criação. - Vivenciar de diferentes ritmos/estilos musicais; - Desenvolver o conhecimento sensível/subjetivo dos(as) alunos(as) por meio de vivências de movimento que propiciem o aprofundamento do “eu”, dos outros e do meio/contexto (relação dança-sociedade) através de experiências estéticas na dança; - Conhecer e compreender a dança como um dos elementos da Cultura Corporal, contextualizar suas manifestações de acordo com a própria história e evolução da humanidade; - Desenvolver técnicas e práticas cênicas; - Trabalhar de forma articulada com as demais disciplinas do semestre.</p>			
4) PROGRAMA DE CONTEUDOS			
<p>- Dança: conceituação. Relações: ritmo, música e dança; Frase musical. Bloco musical; - Elementos da Dança; - Fundamentos da dança; - História da Dança; - A Dança na Educação Física; Movimentos simples e complexos, seqüência de movimentos; - Relação espaço-tempo, fluência/dinâmica na dança; - Funções da Dança; - Dança-educação e Arte-educação; - Tipos/estilos de dança: introdução a passos básicos e vivência de seqüências dançantes (dança de rua, jazz-dance, ballet clássico, danças de salão, samba e pagode); - Composição e criação coreográfica; - Danças populares e folclóricas do Brasil; - Abordagens metodológicas para o ensino da dança no espaço escolar e em academias.</p>			
5) CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
<p>AULA 1 - Programa da disciplina: objetivos , conteúdos, metodologia e avaliação. Dança: conceito / contexto. AULA 2 - Dinâmica de grupo: sensibilização rítmica (prática). AULA 3 – A Dança na Educação Física (Texto 1). AULA 4 - Vivência prática: aquecimento recreativo em dança. Movimentos simples, relação espaço-temporal na dança. AULA 5 – Educação Rítmica (movimento-ritmo-dança). AULA 6 – Prática: expressão corporal em dança: temas geradores. AULA 7 – História da Dança: Pré-história. AULA 8 – Vivência prática: aquecimento dirigido em dança. Consciência corporal na dança. AULA 9 – A Dança na Educação Física (Texto 2). AULA 10 – História da Dança: Antigas civilizações. AULA 11 - Elementos da Dança. Arte-educação. AULA 12 – História da Dança: Idade Média AULA 13 - Fundamentos da dança. AULA 14 – História da dança: Renascimento. AULA 15 - Prática: danças folclóricas gaúchas. AULA 16 – Tipos e estilos de dança: dança de rua e jazz-dance. AULA 17 - História da Dança: dança moderna e contemporânea. AULA 18 – Apresentação seminário (1 e 2). AULA 19 – Apresentação Seminário (3 e 4). AULA 20 – Tipos e estilos de dança: iniciação a dança de rua e jazz-dance. AULA 21 – Funções da dança. AULA 22- Saltos e giros. AULA 23 - Saltos e giros. AULA 24 – Vivência prática: tipos e estilos de dança: danças de salão. AULA 25 - Prática: danças populares e sociais. Samba e pagode, axé. AULA 26– Composição coreográfica: montagem de coreografias. Metodologias para o ensino da dança. AULA 27 – Composição coreográfica: montagem de coreografias. AULA 28 – Metodologias de aula. AULA 29 – Avaliação teórica. AULA 30 – Tipos e estilos de dança: Montagem de coreografias. AULA 31 – Apreciação e discussão de vídeos. AULA 32 - Discussão de filmes.Montagem de coreografias. AULA 33 – Montagem de coreografias. AULA 34 – Montagem de coreografias. AULA 35- Festival de Ritmo e Dança da ESEF. Apresentações de alunos/as e convidados. AULA 36- Avaliação dos alunos e da disciplina. Divulgação das notas.</p>			

6) METODOLOGIA DE ENSINO

- Encontros expositivo-dialogados, problematizações. Encontros teóricos e vivências práticas. Elaboração e apresentação de Seminário. Apreciação e discussão de Vídeos. - Trabalhos em pequenos e grandes grupos. Leitura e elaboração de resenhas sobre artigos da área da Dança e da Educação Física (produção textual). Discussão e análise de fotos/imagens e filmes.

7) AVALIAÇÃO

Ao longo de todo o semestre, durante o processo de ensino-aprendizagem, a partir da participação consciente nas atividades propostas e na interação com os/as demais colegas. Avaliação teórica. Produção de textos.

Avaliações: resenha 1 (2,5) + resenha 2 (2,5) + Seminário história (5,0) + prova teórica (10,0) + observação (5,0) + prática (5,0). A média final será o resultado das somas das notas dividido por 3.

8) BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

FARO, Antônio José. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

MARQUES, Isabel, A. . Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999

9) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo, Summus, 1979.

MORATO, M. E. B. Ginástica Jazz: a dança na educação física – a ginástica para todos. São Paulo: Manole, 1993.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA
PLANO DE ENSINO

CURSO: Licenciatura em Educação Física

TURNO: Noite

CARGA HORÁRIA: 90H/a

Professor

DISCIPLINA: Atividades para Crianças

Ano: 2007 Semestre: 1

EMENTA DA DISCIPLINA

Fundamentos do reconhecimento e consciência corporal através de exercícios de ginástica direcionado para crianças, com e sem estímulo musical.

OBJETIVOS

- reconhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil;
- planejar, desenvolver e acompanhar atividades concretas com crianças;
- compreender o brincar como a alavanca e motivação para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- compreender e interpretar a leitura do movimento que a criança realiza;
- reconhecer o brincar como a ajuda necessária às crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais;
- exercitar a formação pedagógica e pessoal do futuro professor de Educação Física para uma postura de escuta, de ajuda, de intervenção e de interação no processo de evolução e aprendizagem infantil.

CONTEÚDOS E PROGRAMAS

Formação pedagógica:

- rotinas da aula;
- espaços de jogo;
- aspectos relevantes da distribuição do tempo: pautas de interação/intervenção do adulto na atividade lúdica da criança;
- vivências corporais para a formação do professor;

Formação teórica:

- aspectos básicos do desenvolvimento humano;
- concepções pedagógicas da educação física na infância;
- o jogo como elemento pedagógico, jogo e exercício,
- leitura da trajetória do jogo infantil;
- materiais da sessão;
- princípios pedagógicos, a norma, os rituais, a lei, a linguagem;
- planejamento das atividades;
- avaliação;
- simbolismo e comportamento infantil.

Metodologia

Aulas teóricas – expositivas e com desenvolvimento de trabalhos em grupo. Aulas práticas com vivências corporais e educativas. Seminários de conhecimentos na área.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:

- a) provas teóricas, **com questões de interpretação e argumentativas;**
- b) memoriais descritivos, **das práticas corporais e educativas;**
- c) relatórios, **como análise dos aspectos a serem observados nas práticas de formação pedagógica;**
- d) seminários de estudos da educação física na infância, participação e envolvimento com os trabalhos teóricos e práticos desenvolvidos em aulas;

Os memoriais:

Critérios para avaliação dos memoriais e relatórios de observação:

- a) pontualidade na entrega;
- c) identificação completa;
- e) pormenores e justificativa dos aspectos descritos, reflexão e conteúdo pessoal;
- f) descrição completa (o fato em sua totalidade) da pauta a ser observada, evitando juízo de mérito na observação e/ou ainda interpretação pessoal; (relatório)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FALKENBACH, Atos. **educação física na escola: uma experiência como professor.**

Lajeado: UNIVATES, 2005.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

FARIA, A. L. G. DEMARTINI, Z. B. F. PRADO, P. D. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEL PRIORE, Mary. **ória das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DOLTO, Françoise. **A entrevista com a criança**. TOMO I, II e III. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FALKENBACH, Atos. **A relação professor/criança em atividades lúdicas**: a formação pessoal dos professores. Porto Alegre: EST, 1999.

FALKENBACH, Atos. **Crianças com crianças na psicomotricidade relacional**. Lajeado: UNIVATES, 2005.

FALKENBACH, Atos. **Um estudo de casos**: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional, 2003. 448f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Atheneu, 2005.

NEGRINE, Aírton da S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995.

NEGRINE, Aírton da S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEGRINE, Aírton da S. **Juego y psicomotricidad**, 1993. 479f. Tesis Doctoral. (Departamento de didáctica y Organización Escolar), Universidad de Barcelona, Barcelona.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

1) IDENTIFICAÇÃO de DADOS:			
Curso: Educação Física			
Disciplina: Fisiologia do Exercício			Créditos: 4
Carga Horária: 72 h/a	T: 31M	P:	Período letivo/semestre: 2007/1
Professor(a):			
2) EMENTA			
Respostas fisiológicas dos principais sistemas orgânicos ao exercício e ao treinamento físico. Influência exercício em ambientes adversos e em populações especiais. Influência dos recursos ergogênicos no desempenho físico.			
3) OBJETIVO(S)			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as fontes e rotas do metabolismo energético disponíveis e sua utilização preferencial nas diferentes situações impostas pelo exercício físico. • Conhecer os tipos e teorias da contração muscular. Descrever os tipos de fibras esqueléticas e suas relações com o desempenho físico e com o metabolismo energético. • Conhecer as adaptações do sistema endócrino, cardiovascular, digestório, respiratório e renal identificando suas respostas ao exercício agudo e crônico. • Avaliar a influência de fatores ambientais no desempenho de atividades físicas. • Conhecer os recursos ergogênicos e sua influências na saúde e no desempenho físico. • Reconhecer as diferentes respostas do exercício e do treinamento físico em crianças, idosos e gestantes. • Desenvolver o hábito da leitura de artigos publicados em periódicos afins. Ter conhecimento e utilizar-se dos recursos oferecidos pela informática, como pesquisa através da Internet e utilização destes recursos quando do desenvolvimento e apresentação de trabalhos. 			
4) PROGRAMA DE CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none"> - Histórico da Fisiologia do Exercício. - Princípios Fisiológicos do exercício físico. - Exercício físico e saúde - Transferência de energia durante o exercício - Músculo esquelético e sua adaptação ao treinamento - Evolução do consumo de O₂ e CO₂ durante o exercício - Respostas cardiovasculares ao exercício agudo e crônico - Intercâmbio ventilatório durante o exercício - Exercício e função renal - Regulação hormonal do metabolismo de carboidratos e lipídios no exercício: insulina e glucagon - Regulação hormonal do metabolismo de carboidratos e lipídios no exercício: catecolaminas e glicocorticoides - Regulação hormonal de líquidos e eletrólitos durante o exercício - Hormônios sexuais e exercício - Meio ambiente adverso e exercício - Avaliação funcional da capacidade aeróbia - Exercício físico e treinamento em populações especiais (idosos, gestantes, diabéticos e cardiopatas) - Aspectos imunológicos relacionados ao exercício e ao treinamento. - Recursos ergogênicos. 			

5) CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Fevereiro:

27 – Apresentação da disciplina, conteúdo programático, introdução á bioenergética.

Março:

01 – Rotas de fornecimento de energia: Sistema fosfogênio, Glicólise.

06 – Sistema aeróbio de fornecimento de energia.

08 – Utilização de lipídios durante o exercício. Curva de consumo de O₂.

13 – Limiar de lactato, recuperação pós exercício.

15 – Apresentação de artigo. Critérios para escolha de artigo.

20 – Radicais livres e exercício.

22 – Estudo dirigido 1. Revisão dos conteúdos p/ prova de bioenergética

27 – **Avaliação 1.**

29 - Teoria da contração muscular, tipos de fibras esqueléticas.

Abril:

03 – Alongamento e Flexibilidade.

10 – Hipertrofia, treinamento de força, Fisiologia da lesão muscular

12 – Simulado de apresentação de seminário em grupos.

17 – Endócrino e exercício. Eixo hipotálamo-hipófise (ADH, GH e β -endorfinas)

19 – Adrenais (catecolaminas, e cortisol). Dismenorréia e treinamento físico.

24 – Insulina, Diabetes e exercício

26 – Estudo dirigido 2.

Maiο:

03 – **Avaliação 2.**

08 – Função cardíaca e exercício I

10 – Função cardíaca e exercício II

15 – Respostas ventilatórias ao exercício.

17 – Estresse ambiental e exercício. Mecanismos de troca de calor durante o exercício.

22 – Estresse ambiental e exercício. Mergulho.

24 – Estresse ambiental e exercício. Altitude.

29 – Exercícios para populações especiais (Gestantes)

31 – Exercícios para populações especiais (Idosos)

Junho:

05 – Estudo Dirigido 3.

12 – Orientações p/ os grupos p/ apresentação do seminário final.

14 – **Avaliação 3.**

19 – Apresentação de Seminário Final.

21 – Apresentação de Seminário Final.

26 – TCC

28 – Apresentação de Seminário Final.

Julho:

02 – complementação de carga horária.

05 – **Exame Complementar.**

6) METODOLOGIA DE ENSINO

Os objetivos deverão ser atingidos através de aulas teóricas expositivas (utilização de recursos audiovisuais disponíveis). A leitura prévia dos temas abordados é recomendada para um melhor aproveitamento das aulas. No início do semestre os alunos serão orientados com relação a leitura de artigos científicos publicados em periódicos especializados bem como da utilização de sites da Internet com estas mesmas características. Durante o decorrer da disciplina os alunos serão instigados ao exercício da crítica e participação efetiva nas dinâmicas propostas.

7) AVALIAÇÃO

Será realizada através de quatro avaliações parciais: três provas dissertativas e apresentação de um seminário. A nota de G1 será a média aritmética das mesmas. Será considerado aprovado o aluno que neste processo atingir a nota 7,0. Demais critérios obedecem ao previsto pelo Regimento Acadêmico.

8) BIBLIOGRAFIA BÁSICA E BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MCARDLE, W.D; KATCH, F.I.; KATCH, V.L. **Fisiologia do Exercício**: energia, nutrição e desempenho humano. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

WILMORE, J.H; COSTILL, D.L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. 2.ed. São Paulo: Manole, 2001.

POWERS, S.K.; HOWLEY E.T. **Fisiologia do exercício**: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho. 3.ed. São Paulo: Manole, 2000.

Complementar:

MAUGHAN, R.; GLEESON, M.; GREENHAFF, P. **Bioquímica do exercício e do treinamento**. São Paulo: Manole, 2000.

FLEK, S.; KRAEMER, W. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 10.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

Sites de interesse:

www.gssi.web

www.ahajournal.com

www.acsm-msse.org

www.gatorate.com.br

www.rbme.org.br