



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES, ESPECIALMENTE  
DE QUESTÕES DISSERTATIVAS, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA FAP/TERESINA E OS SENTIDOS ENUNCIADOS DE  
ENADE**

TERESINA

2012

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES, ESPECIALMENTE  
DE QUESTÕES DISSERTATIVAS, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA FAP/TERESINA E OS SENTIDOS ENUNCIADOS DE  
ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

TERESINA

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**  
**Serviço de Processamento Técnico**

S725p      Sousa, José Ribamar de Brito.

Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de ENADE. / José Ribamar de Brito Sousa - Teresina: 2012.

136 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

1. Docência Superior. 3. Prática Pedagógica – Ensino Superior. I.  
Título.

C D D378

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES, ESPECIALMENTE  
DE QUESTÕES DISSERTATIVAS, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA FAP/TERESINA E OS SENTIDOS ENUNCIADOS DE  
ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Aprovada em 22 de junho de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI/PPGED  
Presidente (Orientadora)

---

Dr<sup>a</sup> Dourivam Camara Silva de Jesus – UFMA/PPGED  
Examinador Externo

---

Dr. Luis Carlos Sales - UFPI/PPGED  
Examinador Interno

---

Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI/PPGED  
Suplente

Dedico este trabalho aos meus pais: Raimundo Nonato de Sousa e Zilma Maria de Brito Sousa, sinais visíveis do AMOR de Deus por mim.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus Pai, Filho e Espírito Santo**, sempre presente em minha vida.

À **Maria Mãe de Deus**, minha mãezinha querida, poderosa intercessora de minhas preces junto ao Deus Criador de minha vida. Auxiliadora nos momentos mais difíceis de minha caminhada.

Aos meus pais **Raimundo Nonato de Sousa** e **Zilma Maria de Brito Sousa**, sem os quais não teria me tornado o filho, irmão, marido e pai que sou hoje.

Aos meus irmãos **Mauro César de Brito Sousa**, **Virgínia Maria de Brito Sousa** e **Yane Vanessa de Brito Sousa**, por me incluírem em suas orações sempre que puderam e por me seguirem à distância torcendo por mim.

À minha esposa **Verônica Maria Leal Borges**, por ter me incentivado a sair da inércia, quando eu tinha 21 anos de idade e já tinha parado de estudar, por ter suportado minhas ausências e por várias vezes ter cuidado de nossos filhos **José Vitor** e **Débora Maria** durante minha caminhada no mestrado.

À Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense/Fap-Teresina, **Zélia Maria Carvalho e Silva**, em nome da qual agradeço a toda a equipe dirigente da Instituição, por me permitir desenvolver a pesquisa no curso o qual gerenciava.

Aos professores partícipes desta pesquisa, que corajosamente se envolveram no trabalho colaborando para com o desenvolvimento da mesma.

Aos partícipes do Núcleo Formar por sua generosa colaboração para com o desenvolvimento desta investigação. Vivemos momentos marcantes e hoje digo que sou melhor do que era antes exatamente por ter tido o prazer, a felicidade de conviver com a **Arlete**, a **Miryam**, a **Grasiela**, a **Luiza**, a **Janaína** e a **Isolina**.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, que por duas vezes durante minha formação contribuíram para o meu crescimento profissional, antes como aluno da graduação e agora como aluno do mestrado.

Aos professores que compuseram a banca do meu processo de qualificação: **Dr<sup>a</sup> Hilda Mara Lopes Araujo** e **Dr. Luis Carlos Sales** por suas valorosas contribuições para a finalização de minha dissertação.

À **Dr<sup>a</sup> Dourivam** por prontamente ter atendido ao convite feito por minha orientadora para que participasse desta etapa final de meu trabalho e por ter se mostrado solícita durante nossas breves conversas por e-mail.

E em especial à minha orientadora **Dr<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina** por ter acreditado nesta pesquisa e por nunca ter me dado respostas prontas – ao contrário - sempre diante de uma pergunta que lhe fazia, me devolvia outras dez perguntas, me colocando em crise. Obrigado Professora Ivana! Sei que não fui o pesquisador ideal, mas me considero feliz por ter me aceito e me orientado assim como sou!

Você consegue ver em mim, a história de meus pais? Consegue ver meu pai aos doze anos de idade trabalhando duro pra sustentar a própria mãe, crescendo sem ter conhecido o próprio pai? Consegue ver minha mãe crescendo no interior do Estado do Piauí, ajudando os pais como toda nordestina valente? Não! Você não vê meus pais namorando na praça da Igreja São Raimundo no bairro piçarra nos idos da década de 1970. Você não os vê casados morando em uma casinha de taipa em um bairro pobre de Teresina. Você não vê meus pais trabalhando duro para sustentar e dar educação a mim e aos meus outros três irmãos. Você não vê o zelo com que meus pais propiciaram a educação de seus filhos, colaborando para a formação do caráter de cada um deles. Você não vê, mas posso lhe dizer caso me pergunte quem sou e como cheguei até aqui. Direi que meu nome é José Ribamar de Brito Sousa, filho de Raimundo Nonato de Sousa e Zilma Maria de Brito Sousa e que hoje sou o homem que sou graças à base sólida que encontrei em meus pais, que nesta minha caminhada de 38 anos representaram e representam apoio, respeito, acolhimento, segurança, conselho, amizade, compreensão, perdão e acima de tudo, AMOR. Todo esforço feito nesta caminhada, permeada por dificuldades, desafios e conquistas o fiz e faço para honrar a história de meus pais.

(JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA, 2012)



## RESUMO

Este relatório aborda uma investigação sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por professores do Ensino Superior e a relação destas com os sentidos de Enade por eles enunciados. O estudo parte da vivência enquanto professor do Ensino Superior, marcada por questionamentos como: qual a relação existente entre as práticas avaliativas dos professores do Ensino Superior e a avaliação externa promovida pelo Enade? Como os professores desenvolvem suas práticas avaliativas, especialmente a elaboração de questões dissertativas presentes em testes? Estabelece como objetivo geral investigar as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, relacionando-as com os sentidos de Enade por eles enunciados. Especificamente, caracteriza as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores que atuam no Curso de Pedagogia; identifica os sentidos de Enade enunciados pelos professores e analisa a relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas elaboradas pelos professores e os sentidos de Enade por eles enunciados. A investigação informa que 2 (dois) professores aderiram à esta pesquisa, que foi desenvolvida de acordo com os princípios da Abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky (2004). A Pesquisa Colaborativa subsidiou a construção deste documento e os trabalhos de Ibiapina (2008) e Ferreira (2007) sobre colaboração. No que diz respeito à reflexão crítica o estudo está fundamentado em Liberali (2008). Os dados produzidos por meio de questionários, coleta de documentos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina e de entrevistas reflexivas desencadearam a análise e interpretação dos dados embasada nos estudos desenvolvidos por Moretto (2005), Brito (2008), Fernandes (2009), entre outros, sobre práticas avaliativas, limites e perspectivas do Enade enquanto instrumento de avaliação e na obra de Bakhtin (2000) sobre tema, significação, enunciado e enunciação. A investigação desenvolvida e relatada revela relação de exclusão existente entre as práticas avaliativas dos partícipes desta pesquisa e os sentidos por eles atribuídos ao Enade, vez que em seus discursos, os professores denotam as funções de controle, de seleção e de classificação presentes no exame externo promovido pelo Enade e o distanciamento deste, da realidade dos sujeitos do processo: alunos e professores.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Sentido e significado. Colaboração.

## ABSTRACT

This report discusses a research on evaluative practices developed by professors of Higher Education and their relation to the meanings of Enade they stated. The study share of the experience as a professor of Higher Education, marked by questions such as: what is the relationship between the evaluative practices of professors in higher education and external evaluation promoted by Enade? How professors develop their evaluative practices, especially the development of these essay questions on tests? Establishes as general objective investigating the evaluative practices of developing tests, particularly essay questions, used by the professors of the Pedagogy course of FAP / Teresina, relating them to the meanings of Enade stated by them. Particularly, characterizes the evaluative practices of developing tests, especially essay questions, used by professors who work in the Pedagogy Course; identifies the meanings of Enade stated by professors and examines the relationship between the evaluative practices of developing tests, especially the essay questions prepared by professors and the meanings of Enade by them stated. The study reports that two (2) professors joined the this research, which was developed according to the Vigotsky's principles of Socio-Historical Approach (2004). The Collaborative Research supported the construction of this paper and the Ibiapina's (2008) and Ferreira's works (2007) on collaboration. As regards to critical reflection the study is based on the Liberali's study (2008). The data produced by questionnaires, collecting documents with the coordination of the Pedagogy Course of FAP / Teresina and reflexive interviews sparked the analysis and data interpretation grounded in the studies developed by Moretto (2005), Brito (2008), Fernandes (2009), among others, about evaluative practices, limits and perspectives of Enade while of evaluation instrument and the work of Bakhtin (2000) about the theme, meaning, statement and enunciation. The research developed and reported reveals the relation of exclusion between the evaluative practices of the participants of this study and the meanings they attributed to Enade, since in their speeches, professors denote control functions, of selection and classification present in the external examination of Enade and organized by this detachment, the reality of the subjects in this process: students and professors.

**Keywords:** Evaluation. Meaning and significance. Collaboration.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	24
2.1 Discutindo os Princípios da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky .....	24
2.2 Vygotsky e a Discussão sobre Linguagem, Sentido e Significado.....	26
2.3 Características da Pesquisa Colaborativa.....	29
2.4 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	35
2.4.1 Por que utilizamos documentos como fonte de pesquisa? .....	36
2.4.1.1 Caracterizando o espaço investigado a partir do Projeto do Curso de Pedagogia.....	36
2.4.1.2 O Projeto do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo.....	37
2.4.1.3 Os testes como fonte de pesquisa.....	40
2.4.2 As contribuições do questionário para a pesquisa .....	46
2.4.3 Reflexão crítica em contexto de Entrevista Reflexiva .....	48
2.5 Plano de Análise de Dados.....	53
<b>3 DISCUTINDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES</b> ..	65
3.1 Iniciando o Debate sobre Práticas Avaliativas .....	65
3.2 Uma Incursão pela História das Práticas Avaliativas .....	67
3.3 Prática Avaliativa Sócio-Histórica.....	74
3.4 Enade: em Busca de Significados Socialmente Construídos.....	77
3.5 Situando o Enade enquanto Prática de Avaliação.....	77
3.6 Enade: Características e Críticas ao Teste.....	81
<b>4 INVESTIGANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS E SENTIDOS DE ENADE</b> .....	87
4.1 O Questionário: Quando as Limitações Subsidiaram a Construção de Novos Caminhos ....	87
4.2 Analisando o Discurso dos Partícipes .....	92
4.2.1 Sentidos de Enade Enunciados pelo Partícipe Anjo.....	94
4.2.2 Sentidos de Enade Enunciados pelo Partícipe Anjo Bom.....	96
4.3 Práticas Avaliativas de Elaboração Testes: Analisando Questões Dissertativas.....	99
4.4 Analisando os Discursos dos Partícipes: Para Além da Simples Descrição?.....	106
4.5 Estabelecendo Relação entre Práticas Avaliativas de Elaboração de Testes e os Sentidos de Enade Enunciados pelos Professores .....	119
<b>5 RETOMANDO O QUE FICOU PELO CAMINHO:UM NOVO COMEÇO</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	130
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	131
<b>APÊNDICE B - CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA</b> .....	134

**ANEXOS** ..... 135

**ANEXO A - CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO EMITIDA PELO CEP – UFPI**...136

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos assuntos mais discutidos nas últimas décadas, em âmbito educacional, tem sido a avaliação. Recentemente, tem adquirido maior destaque a avaliação com foco na qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior. A avaliação, para a melhoria dos resultados e a busca da qualidade do ensino, tem sido objeto de permanentes discussões nos centros acadêmicos, conforme acrescentam Dias Sobrinho (2008), Belloni (1999), Fernandes (2002), entre outros.

A ênfase recente sobre o tema está evidenciada por meio do monitoramento de indicadores de qualidade educacional. O desenvolvimento da avaliação institucional tem impulsionado a pesquisa sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos alunos e à sociedade. De forma geral, essa ocorrência visa ao cumprimento das atividades desenvolvidas nas e pelas Instituições de Ensino Superior, que são objetivadas na busca da transparência de suas ações, caracterizadas pela divulgação de informações sobre o desempenho do corpo docente, discente e demais resultados produzidos pela instituição. As críticas manifestadas por autores como Fernandes (2009) e Dias Sobrinho (2008) acompanham o ritmo da divulgação dos dados estatísticos.

Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 61):

[...] A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

Entendemos, a partir da afirmação referida, que uma avaliação das instituições de ensino superior deva objetivar o envolvimento consciente dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo, no sentido de que esses possam compreendê-la como processo histórico do qual fazem parte, propiciando a possibilidade de construção de posicionamento crítico sobre o próprio espaço. Assim, faz-se necessária a participação efetiva de todos os segmentos da instituição, bem como da comunidade no seu entorno, com relação à discussão sobre seus objetivos, seus limites e suas consequências.

Cabe destacar que, no campo da avaliação institucional, a avaliação interna ou autoavaliação, que é implementada pela própria instituição, tem como principais objetivos a promoção de conhecimentos, a identificação das deficiências e das potencialidades, por parte da comunidade acadêmica. Porém, sobre tais propósitos, questionamo-nos acerca do alcance de seus objetivos, tendo em vista a proposta a ela inerente, que é a de formação de consciência

pedagógica por parte de todos por ela envolvidos e a corresponsabilização pelos resultados produzidos na e pela instituição.

As inquietações a respeito do tema Avaliação Institucional afluíram em discussões que emergiram durante a participação em um grupo de estudo, que desenvolvia uma Pesquisa Colaborativa, no ano de 2008, na Faculdade Piauiense (FAP), Instituição de Ensino Superior (IES), onde atuamos como docente no curso de Pedagogia, desde janeiro de 2005. Tais discussões nos permitiram compreender a necessidade de aprofundamento em relação aos conhecimentos inerentes a esse processo de avaliação.

O debate sobre a Avaliação Institucional nos propiciou contato com autores como Balzan e Dias Sobrinho (2008), os quais enfatizam que a discussão sobre a temática ultrapassa a questão das avaliações individuais, persistindo a busca pela compreensão das relações e das estruturas a elas subjacentes. Segundo os referidos autores, as Instituições de Ensino Superior são mantidas pela sociedade, por essa razão, devem abrir suas portas para a avaliação externa, buscando sua autoavaliação e reforçando o compromisso de melhorar a qualidade e as obrigações que lhes são historicamente inerentes.

Sendo uma necessidade, a própria sociedade conhecer em que condições as IES se encontram em relação à qualidade dos serviços a ela propiciados e, por ser uma realidade implementada, recentemente, na instituição, pareceu-nos pertinente investigar o tema, uma vez que, na condição de professor do Ensino Superior, vivenciávamos tal realidade.

No que diz respeito à avaliação das IES, Dias Sobrinho (2008, p. 54) afirma ser tal processo – que é amplamente divulgado, não só pelo Governo, mas também pela imprensa – caracterizado por uma exposição pública das “ [...] mazelas, que certamente existem, como se fossem doenças geradas e desenvolvidas unicamente pela incompreensão e pela irresponsabilidade dos membros da comunidade universitária.”

As relações sociedade/indústria, consumidor final/produto, em seus critérios de avaliação, que, basicamente, concentram-se na qualidade do produto e/ou serviços prestados, parecem traduzir-se para a sociedade, de uma forma geral, no quadro que ilustra o contexto atual do processo de Avaliação Interna (AI) promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais ideias encontram eco nos questionamentos e posicionamentos de Dias Sobrinho (2008, p. 55) que, entre outros, indaga:

[...]Para que e a quem serve um mecanismo como esse, que mede, quantifica, compara, classifica e hierarquiza?É necessário enfrentar essas questões e discordar desses indicadores únicos e mensuráveis de eficiência e produtividade, bem como rejeitar o uso da avaliação para fins de hierarquização[...]

Compreendemos que o processo mencionado pelos autores citados é extremamente complexo, não podendo ser reduzido a dados estatísticos, tampouco é resultado do levantamento de determinados indicadores sem que haja o envolvimento dos sujeitos da comunidade acadêmica. Além disso, a avaliação vista somente por essa ótica impossibilita a reflexão sobre sua condição no contexto em que se encontra inserida. Tal situação inviabiliza um pressuposto básico da IES, próprio de sua finalidade, que é a produção de “[...] conhecimento e formação humana, num mesmo processo contínuo e inseparável” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva, sustentamos que a AI não pode ser compreendida como instrumento de medida de atividades dos indivíduos isolados e muito menos de trabalhos desconexos, sem vínculo com os meios de produção e, menos ainda, instrumento de exposição pública das fragilidades ou ineficiências dos profissionais que atuam nas IES.

Diferentemente do panorama atual – ano de 2012 – em que o discurso sobre a avaliação institucional imprime na sociedade a perspectiva da divulgação de listas que classificam as instituições e cursos, a partir de notas obtidas, por meio de levantamento de dados referentes à qualidade de projetos de curso e sua implementação e ainda, da avaliação externa realizada com grupo representativo de alunos de cada curso, bem como entre outros aspectos, como as instalações físicas da instituição avaliada, pretendemos, com nossa investigação, propiciar condições para que os sujeitos nela envolvidos construam outra postura sobre o mesmo processo. Embasados em Dias Sobrinho (2008, p. 61), postulamos uma avaliação institucional:

[...] promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

A partir das leituras desses autores e relacionando suas afirmações com o contexto em que estávamos inseridos, pareceu-nos evidente que havia um distanciamento entre as finalidades da AI e as atividades próprias da IES na qual trabalhávamos. Uma vez que, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 62),

[...] avaliação institucional deve tratar de suscitar as grandes reflexões e os questionamentos mais radicais sobre a condição da universidade no mundo contemporâneo, os significados de seus trabalhos e a dimensão ético-política de seus projetos e de seus compromissos. Essas reflexões e esses questionamentos devem

envolver o maior número possível de agentes do processo universitário, em várias instâncias formais da instituição e pares da comunidade científica externa.

Tais condições de nossa área de trabalho nos motivaram e nos conduziram aos questionamentos que contribuíram para a construção de nosso objeto de investigação. Durante a investigação, surgiram alguns questionamentos como: O que é a AI?; Quem, ou o que é avaliado pela AI?; Como poderemos fazer uso dessa AI em nossas práticas avaliativas? A inexistência de respostas para essas perguntas ou a própria existência dessas questões traduziam a necessidade de se estabelecer investigação sobre a AI, para promover a possibilidade de reflexão sobre o processo investigado, entendido como passo importante de qualquer tentativa de ação, de mudança.

A investigação desenvolvida se revestiu de caráter social uma vez que objetivava propiciar condições para o repensar das práticas pedagógicas dos profissionais avaliados pela AI, podendo com isso, resultarem possibilidade de melhoria da qualidade do ensino e, dessa forma, contribuir para a construção de processos avaliativos que permitam atitude permanente de tomada de consciência sobre a missão e finalidades acadêmicas e sociais das Instituições de Ensino Superior.

A partir do cenário composto pela presença de uma avaliação institucional e a realidade das IES submetidas ao processo de verificação de indicadores de qualidade do processo de formação de profissionais desses espaços, situamos nesse contexto os delineamentos que nos levaram à definição do objeto de estudo.

Antes, cabe esclarecer que tendo a AI como ponto de partida desta investigação, organizamos projeto de pesquisa que tinha como objeto: A avaliação do Ensino Superior e suas contribuições para a formação dos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, cuja intenção inicial era compreender como a AI influenciava as práticas dos professores da faculdade referida. Uma vez aprovado o projeto de pesquisa no processo inerente à seleção de candidatos ao Mestrado da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, posteriormente, iniciando as atividades como mestrando, inserimo-nos, por conta do próprio processo formativo do Programa de Pós-Graduação, no Núcleo de Pesquisa da UFPI, denominado FORMAR<sup>1</sup>, que desenvolve seus trabalhos na perspectiva Histórico-Cultural.

Os trabalhos no FORMAR se desenvolveram a partir do pressuposto de que a discussão, ferramenta promotora de reflexão sobre os temas de cada projeto, propiciaria aos sujeitos o repensar sobre os seus respectivos objetos de pesquisa. Assim, confessamos que tal

---

<sup>1</sup> Coordenado pela Professora Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.



experiência trouxe-nos rica partilha de conhecimentos e saberes, representando, para nós, oportunidade de formação e de crescimento profissional.

Assim, como membro do grupo, composto por orientandos da professora Ivana Ibiapina e por outros convidados, apresentamos e discutimos nosso projeto e o mesmo foi adquirindo as características que, por fim, validaram sua elaboração final e, por conseguinte, seu envio ao Conselho de Ética da UFPI para aprovação da pesquisa, a qual se deu em 20 de dezembro de 2010.

No FORMAR, durante as reuniões que se iniciaram no primeiro semestre de 2010, deparamo-nos com uma situação que, a princípio, causou-nos desconforto, afinal, todos emitiam opinião sobre a investigação que pretendíamos realizar, sobre o objeto de pesquisa, e essa situação nos foi desconfortável, pois tivemos que lidar com posicionamentos, questionamentos sobre nossa investigação. Nos primeiros encontros, saíamos das reuniões com a impressão de que jamais desenvolveríamos uma investigação, por conta da “desconstrução” daquilo que entendíamos como objeto de pesquisa.

Em regime de trabalho em grupo, percebemos que, em relação ao objeto de pesquisa, precisávamos delimitar o tema, sermos mais específicos. Afinal, retomando o que já afirmamos anteriormente no que se refere à Avaliação Institucional, três são os eixos investigados: a instituição, os cursos e os estudantes.

O foco, que antes era avaliação institucional, foi, em meio aos debates e questionamentos feitos por membros do grupo, entendido como muito amplo, tendo em vista o tempo e as condições para a realização da pesquisa. Apresentamos alguns dos questionamentos registrados durante a exposição de nosso projeto de pesquisa ao grupo FORMAR, que nos permitiram repensar o objeto deste trabalho:

- Como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) desenvolve seu processo avaliativo?
- Quem é avaliado?
- Que setores são avaliados?
- Como você pretende analisar esse processo avaliativo, considerando todos os eixos a ele inerentes?
- Você acha que vai conseguir “dar conta” de todo esse conjunto de elementos durante sua ida ao campo? Vai ter tempo pra isso?

Por meio da reflexão promovida pela intensa troca de experiências no Núcleo, elegemos um dos eixos avaliados pelo SINAES. Nosso foco recaiu sobre as práticas

avaliativas dos professores e sua relação com os sentidos por eles enunciados sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) como instrumento da AI, que tem como objetivo a avaliação dos discentes dos cursos oferecidos pelas IES.

As práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia da IES em que trabalhávamos, e sua relação com os sentidos enunciados sobre o Enade tornaram-se foco deste trabalho. A respeito desse cenário, chegamos ao entendimento de que investigar os conflitos, as contradições e as discrepâncias inerentes à díade avaliação institucional (Enade) e práticas avaliativas dos professores contribuiriam para a discussão sobre aspectos intrínsecos à sistemática de avaliação promovida pelo MEC.

Nossa pretensão foi promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que é própria do ser humano. Subsidiemos esta pesquisa na compreensão de que o processo de investigação deveria “[...] transpor o vazio entre teoria e prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investigando ou refletindo sobre a prática” (GÓMEZ, 1998, p. 101).

Vale acrescentar que pela própria condição sócio-histórica em que os sujeitos estão inseridos, por vezes, estes acabam tornando-se incapazes de, nas suas ações cotidianas, refletirem sobre suas práticas. Dito de outra forma, o ritualismo da profissão docente, burocratizada, marcada pela rotina não-reflexiva, influenciada pelo contexto em que vivem, torna “professores-fazedores”, ao invés de “professores-reflexivos” no que se refere às práticas avaliativas. Foi essa compreensão que norteou nosso trabalho.

Quando discutimos sobre avaliação da aprendizagem, algumas vezes esquecemos que o processo de avaliação não ocorre somente no ambiente escolar e que, em seu sentido mais amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano.

Saul (2006) afirma que, quase sempre, estamos não somente analisando e julgando nossa atuação e a de nossos pares, mas também os diversos fatos e as situações que ocorrem em nosso meio. Nessa mesma linha de pensamento, Demo (2004, p. 108) também afirma que o ato de avaliar faz parte do cotidiano de nossas vidas. Ele apresenta ainda:

[...] o exemplo da mãe que cuida extremosamente de seus filhos. Avalia-os sempre, a cada momento, porque acompanha de perto tudo o que fazem, quer saber o que fazem e como fazem, busca evitar riscos e certifica-se de que todos os ‘desempenhos’ se realizem a contento, por exemplo, crescer no ritmo esperado, falar antes de completar dois anos, brincar e comunicar-se, comer regularmente e na quantidade necessária.

O autor afirma que a mãe busca diagnosticar a fundo o que está ocorrendo, a fim de resgatar oportunidades. Utiliza critérios gerais para avaliar os filhos como um todo, mas também sabe distinguir o que cada um gosta mais; observa se um cresceu mais e outro menos; sabe que um gosta mais disso e o outro daquilo, entre outros aspectos.

Quando nos debruçamos sobre o contexto escolar, em específico, sobre as IES, deparamo-nos com questionamentos sobre a “importância” ou a função da avaliação para o desenvolvimento das práticas docentes. Esses questionamentos, por vezes, inserem-se – por conta da tentativa de descrever o cenário em que a avaliação se dá – naquilo que Carrara (2002, p. 1) caracteriza como:

[...] verborragia prescritiva dos textos que pretendem esgotar a descrição de atividades e funções pertinentes à avaliação da aprendizagem escolar. Medir, especificar, localizar, integrar, analisar, definir, examinar, selecionar, verificar, formular, identificar, construir, estabelecer, dominar, interpretar e observar constituem asserções verbais típicas do exemplário básico pertinente ao esforço de retratar [...] processo permeado de eventos transversais diversos e complexos.

O autor afirma que, por vezes, a descrição da avaliação prevalece em relação à tentativa de sua compreensão. Os professores deixam de lado o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, do qual o processo avaliativo também faz parte.

Compreendemos que abordar as práticas avaliativas dos professores que atuam em uma IES, descartando do processo a possibilidade da discussão que envolva os sujeitos dessas práticas, seria ignorar não somente sua historicidade – carregada pela compreensão que os mesmos possuem sobre estas – como também a realidade na qual estão inseridos. Essa condição traria para a investigação caráter meramente descritivo, constituindo-se em simples fotografia, recorte do processo, que não somente nos impediria de construir análise crítica, mas também inviabilizaria a reflexão dessas práticas por parte dos sujeitos nela envolvidos.

Confirmando o que dissemos anteriormente, Silva (2003, p. 18) afirma que “[...] justifica-se uma maior reflexão em torno da prática educativa [...], que envolve a relação [...] entre o processo avaliativo e as condições estruturais de trabalho dos profissionais da educação”. O mesmo teórico (2003, p. 18) acrescenta também, que esse posicionamento favorece que os professores reflitam sobre “[...] sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, cientes dos limites e possibilidades dessa reflexão”.

Subsidiada pelos autores, anteriormente mencionados, a compreensão da avaliação partiu do pressuposto de que esta, como prática avaliativa, necessita de um enfoque que

vislumbre a possibilidade do rompimento, “[...] com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino” (SILVA, 2003, p. 16).

Segundo Silva (2003, p. 16), esse processo de rompimento propiciaria:

[...] uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer da avaliação, são elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação?

Assim, acreditamos que a inclusão dos professores no debate sobre suas práticas avaliativas propiciaria condições para uma mudança de postura no que se refere à avaliação, conscientes ainda de que em boa parte das vezes, essas discussões se restringem aos testes, o que implica, de acordo com Silva (2003, p. 15),

[...] não avaliar certos aspectos dos estudantes como desempenho oral, a capacidade investigativa e a participação em trabalhos em grupos, nem tampouco o desenvolvimento da aquisição dos conceitos testados finalisticamente e também não toma a intervenção didática como objeto da avaliação.

Tendo em vista o desenvolvimento da discussão sobre as práticas avaliativas, visando situá-las na construção deste estudo, enfatizamos a necessidade de se compreender as práticas dos professores, com o objetivo de caracterizá-las, para que houvesse a possibilidade de relacioná-las com os sentidos que os docentes produziram sobre o Enade. É válido recordar que tal exame, como avaliação externa, ao avaliar o aluno, avalia, direta ou indiretamente, as práticas dos professores.

Compreendemos, a partir de Masetto (1997), que a avaliação é contínua e acompanha todo o processo de aprendizagem, vez que possui como característica a correção de possíveis distorções, possibilitando o encaminhamento para a consecução dos objetivos traçado pelos professores. Na pesquisa que desenvolvemos na FAP em 2008, tínhamos como foco os itens elaborados pelos docentes e objetivávamos capacitar os professores dos diferentes cursos da Instituição no que se refere à elaboração de itens constantes em testes por eles elaborados, considerando o contexto ao qual estávamos inseridos, que correspondia ao processo de avaliação externa promovido pelo Enade.

Acrescentamos que àquela época, os docentes envolvidos no referido processo não foram convidados a refletirem criticamente sobre os itens por eles elaborados, visto que não propiciamos condições para que estes se posicionassem sobre o que pretendiam com as questões. Assim, coletamos questões dos professores diretamente do banco de provas da Faculdade, fizemos a análise destas, sem a presença de seus autores, e depois, em um

momento posterior, organizamos uma oficina de elaboração de itens com o grupo de professores sem, obviamente, identificar os autores das questões antes analisadas, mas apontando aquilo que considerávamos como certo ou errado na elaboração dos itens dos testes.

No mestrado, conforme fomos avançando nas discussões sobre a Teoria Sócio-Histórica e a Pesquisa Colaborativa, fomos compreendendo que a simples capacitação por nós realizada anteriormente, excluiu os docentes do processo de análise de seus itens, impossibilitando entre outros, que estes se posicionassem sobre suas intenções quando da elaboração dos itens.

Em nosso estudo, durante a revisão de literatura sobre a avaliação, encontramos em Moretto (2005, p. 93) a afirmação de que a avaliação “[...] é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos de ‘cor’, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno.”

Assim, considerando a experiência obtida por meio da pesquisa realizada em 2008 e as discussões desenvolvidas no mestrado, optamos por abordar dentro das práticas avaliativas, os testes elaborados pelos professores e, em específico, as questões dissertativas, tendo em vista o fato destas – conforme abordaremos mais adiante – possibilitarem que aluno organize sua resposta, registrando-a com suas próprias palavras, desvencilhando-se, assim, da simples memorização de conteúdos.

Consideramos que os testes de forma análoga à avaliação externa promovida pelo Enade, são implementados pelos avaliadores com o objetivo de obter informações sobre a aprendizagem do aluno ao longo do desenvolvimento de determinado programa ou currículo pré-estabelecido. Diante do que foi dito, apresentamos o objetivo geral do estudo: Investigar as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, relacionando-as aos sentidos de Enade por eles enunciados. Nessa esteira, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: – Caracterizar as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos colaboradores da pesquisa; – Identificar os sentidos do Enade enunciados pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina; – Analisar a relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente as questões dissertativas, utilizadas pelos colaboradores da pesquisa e os sentidos do Enade por eles enunciados.

Definimos que a pesquisa se desenvolveria na IES onde atuávamos como professor, FAP, localizada em Teresina, capital do Piauí, baseados no fato de que possuíamos acesso aos

professores e à diretoria da Instituição, o que nos permitiria, como de fato aconteceu, desenvolver a investigação. Com relação aos sujeitos, lançamos o convite aos professores do curso de Pedagogia e a adesão voluntária ao estudo acabou se concretizando.

Assim, o presente relatório composto é composto por cinco partes, quais sejam: (1) Introdução; (2) Referencial Teórico Metodológico da Pesquisa; (3) Discutindo as Práticas Avaliativas de Elaboração de Testes; (4) Investigando Práticas Avaliativas e Sentidos de Enade; e (5) Retomando o que ficou pelo caminho: um novo começo.

Na primeira parte, que corresponde à introdução, abordamos o contexto e as situações que motivaram e justificaram a realização desta investigação, bem como seus objetivos geral e específicos.

Na segunda parte, optamos pelo título: Referencial Teórico Metodológico da Pesquisa, oportunidade em que apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos da investigação. Entre os autores que subsidiaram a construção desse tópico estão Vygotsky (2007), Magalhães (2009), Ibiapina (2008) e Liberali (2008). Nesse sentido, discutimos a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, a Pesquisa Colaborativa e os procedimentos metodológicos escolhidos no intuito de esclarecer como a pesquisa se desenvolveu nas etapas citadas.

Na terceira parte, intitulada: Discutindo as Práticas Avaliativas de Elaboração de Testes, buscamos situar historicamente as práticas avaliativas desenvolvidas ao longo dos últimos cem anos, inserindo nessa discussão o Enade, no contexto da Avaliação Institucional promovida pelo SINAES. Para atingir o objetivo proposto, fizemos uso da obra de autores como Mediano (1998), Carrara (2002), Libâneo (2008), Lunt (1998), Brito (2008), entre outros, os quais serviram como suporte para a discussão em contexto de entrevista reflexiva, das práticas avaliativas e sentidos do Enade, enunciados pelos professores colaboradores desta pesquisa.

Na quarta parte, que corresponde à análise dos dados, com o título: Investigando Práticas Avaliativas e Sentidos de Enade, abordamos a relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente as questões dissertativas, utilizadas pelos colaboradores da pesquisa e os sentidos do Enade por eles enunciados, evidenciando os conflitos, as contradições e as situações inerentes à experiência dos docentes com o fenômeno investigado.

Na última parte, denominada Retomando o que ficou pelo caminho: um novo começo, estabelecemos nossas considerações finais, oportunidade em que nos posicionamos sobre a investigação, dando ênfase à construção de espaços para o debate, no sentido de propiciar o

aprofundamento sobre as práticas avaliativas no Ensino Superior, levando em conta o contexto da Avaliação Institucional e suas implicações para as práticas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento de discussões que tenham como foco a avaliação no Ensino Superior e sua repercussão nos contextos específicos, dentre os quais destacamos o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí e o Núcleo de Pesquisas Formar.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na *démarche* de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior sobre o que fazem os docentes, mas procura com eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente as atividades desenvolvidas por estes profissionais.

(Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina)

Nesta parte do trabalho, esclarecemos como se deu a escolha da teoria que subsidiou esta pesquisa e dos procedimentos metodológico utilizados. Para atingir esse intento faremos uso, entre outros, das obras de Vygotsky (2007), Magalhães (2009), Ibiapina (2008) e Liberali (2008).

Nesse sentido, discutiremos a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, a Pesquisa Colaborativa e os procedimentos metodológicos escolhidos, no intuito de propiciar condições de compreendermos como a pesquisa se desenvolveu nas etapas mencionadas. Assim, apresentaremos a seguir os princípios da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky que embasaram o estudo.

### 2.1 Discutindo os Princípios da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky

Esta pesquisa se desenvolveu segundo os princípios da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e do Materialismo Histórico Dialético, por meio dos quais estudamos – subsidiados por Ibiapina (2007) – as práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores e os sentidos enunciados por estes sobre o Enade, considerando o estágio em que se encontravam no começo da investigação sem excluir desse processo a história de sua afirmação e desenvolvimento, que, segundo Morin (2001, p. 83), “[...] não constitui, portanto, uma evolução linear, [...] é um complexo de ordem, desordem e organização.”

Para Vygotsky (2007), o homem segundo a abordagem dialética, ao ser influenciado pela natureza, também a influencia, agindo sobre ela e criando, por meio das mudanças, novas condições naturais para sua própria existência. Essa proposição representa o elemento-chave de sua abordagem e permitiu fundamentar esta investigação na compreensão de que o professor, como sujeito histórico, interage com o contexto ao qual está inserido, influenciando-o e sendo influenciado por ele.



Assim, a partir de Vygotsky (2007), ao analisarmos as práticas avaliativas de elaboração de questões dissertativas dos professores e os sentidos por eles enunciados de Enade, expusemos a dinâmica dos principais pontos constituintes da história desses processos compreendendo que nesta pesquisa, o estudo sobre fenômeno por nós investigado deveria ser abordado sob o ponto de vista do desenvolvimento, buscando expor sua gênese e suas bases dinâmico-causais.

Neste trabalho, mantivemos o foco na compreensão de que a investigação das práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores que atuam no curso de Pedagogia da FAP/Teresina – no que se refere ao estabelecimento de relação com os sentidos por eles enunciados sobre o Enade – deveria considerar o dinamismo próprio das relações humanas e os processos a ele inerentes.

À luz das proposições elaboradas por Vygotsky (2007), subsidiamos a análise realizada nesta pesquisa a partir da compreensão de que a investigação deveria incluir a explicação científica tanto das manifestações externas sobre o fenômeno investigado quanto do processo em estudo, no que se refere à descoberta de sua origem real.

A partir de Vygotsky (2007), por meio desta pesquisa, propiciamos condições para que os professores nela envolvidos pudessem analisar, no presente, suas práticas avaliativas de elaboração de testes e os sentidos por eles enunciados sobre o Enade, retomando durante o processo aspectos inerentes ao desenvolvimento dessas práticas e desses enunciados, que ficaram no passado, colaborando assim para a exposição de contradições ou conflitos que foram evidenciados nos procedimentos desta investigação. Assim, atendemos o requisito básico da teoria vygotskyana, que seria estudar algo a partir da mudança que a ele é inerente, quando da perspectiva histórica, como o próprio Vygotsky (2007, p. 68) afirma:

[...] Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Esse princípio contribuiu para esta pesquisa uma vez que por meio dele compreendemos os percursos formativos das práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina e dos sentidos por eles enunciados sobre o Enade.

## 2.2 Vygotsky e a Discussão sobre Linguagem, Sentido e Significado

A partir do estudo de Vygotsky (2004), compreendemos que no comportamento do professor da FAP/Teresina surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos e que, por analogia à técnica, esses dispositivos podem receber a denominação convencional de ferramentas ou de instrumentos psicológicos. Como exemplo de instrumento psicológico, destacamos a linguagem, as obras de arte, a escrita, entre outras.

Assim, nesta pesquisa, por meio da linguagem, propiciamos condições para que os professores nela envolvidos alterassem funções psíquicas relacionadas às suas práticas avaliativas de elaboração de testes e dos sentidos por eles enunciados sobre o Enade.

Para Luria (2007), por meio da linguagem, o homem assimila a experiência do gênero humano construída ao longo da história e aquela não é apenas um meio de generalização é, também, base do próprio pensamento e, segundo Schettini (2009, p. 225), “[...] é a partir da interação social, na qual a linguagem é expressão fundamental, que o sujeito constrói a própria individualidade”.

A partir do que foi exposto e à luz de Liberali (2008), a linguagem foi por nós compreendida como objeto necessário ao contexto de formação dos professores, vez que essa foi indispensável para a criação de espaços voltados para a participação dos professores nas discussões sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes e dos sentidos por eles enunciados sobre Enade, passando a ser nesta pesquisa, de acordo com Vygotsky, instrumento e resultado ao mesmo tempo.

Compreendemos a linguagem utilizada pelos professores – por meio da qual estes organizaram seus discursos – como instrumento e resultado de transformação da atividade mental destes pensarem suas práticas cotidianas. Vale acrescentar – a partir de Vygotsky (2009) –, que mesmo a linguagem possuindo o papel de organizadora do discurso, por vezes pode existir fala sem pensamento, ou seja, a linguagem pode representar resultado da atividade verbal que não deriva do pensamento.

Assim, reafirmamos que por meio da linguagem, os professores envolvidos nesta pesquisa caracterizaram suas práticas avaliativas e enunciaram os sentidos que possuem sobre o Enade. Essa caracterização e esses sentidos produzidos pelos docentes são processos históricos em virtude de que tanto a linguagem quanto as práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores da FAP/Teresina são frutos desse fator histórico.

Nessa linha de pensamento, fundamentados em Holzman (2002), afirmamos que a linguagem utilizada pelos professores da FAP/Teresina é atividade histórica. E, em virtude

das várias atividades de linguagem em que se engajam, os professores envolvidos nesta pesquisa são considerados seres históricos, e o são porque possuem a capacidade de perguntar, tendo plena consciência de si, expressando o que sabem que sabem, entendendo o que entendem e significando o que significam.

Assim, compreendemos que os professores do curso de Pedagogia da FAP enunciam, por meio da linguagem, sentidos e significados historicamente construídos sobre práticas avaliativas e sobre o Enade e tal constatação evidencia o fato de que, “[...] o método instrumental é um método histórico-genético que proporciona à investigação do comportamento um ponto de vista histórico; [...] estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único” (VYGOTSKY, 2004, p. 95).

No que se refere à discussão sobre sentido e significado em Vygotsky (2008), fundamentados em Holzman (2002), compreendemos os professores envolvidos nesta pesquisa como seres sociais, tendo em vista o fato destes terem sido capazes, entre outros, de enunciarem por meio do discurso os sentidos que possuem de Enade, de se posicionarem por meio da linguagem sobre como elaboram as questões dissertativas presentes em seus testes, tornando-se assim, conscientes de si, seres históricos, ao passo em que refletiram sobre temas que estão diretamente relacionados com suas carreiras profissionais e que existem independentemente de seus discursos.

Nesse sentido, a partir da autora, compreendemos, no contexto da pesquisa, que esse processo pelo qual fizemos história constituiu-se pela identificação de contradições presentes nos discursos dos partícipes e que se evidenciaram durante os procedimentos de entrevista reflexiva que realizamos.

Assim, ao investigarmos os sentidos de Enade enunciados pelos professores colaboradores da pesquisa, compreendemos que esses sentidos têm relação direta com os significados social e historicamente construídos sobre a ideia de Enade e que, nesse contexto, a influência dos contextos sócio-históricos e da própria condição de sujeitos envolvidos no processo avaliativo interfere em suas enunciações, em seus discursos.

A partir de Vygotsky (2008), compreendemos o papel das palavras como instrumento psicológico constituinte do pensamento. E isso ficou caracterizado nesta pesquisa quando os professores foram solicitados a se posicionarem, por meio do discurso, sobre os testes que elaboram ou sobre os sentidos de Enade, estas palavras, teste e Enade, orientaram e expressaram o pensamento deles, professores, sobre elas.

Assim, consideramos, concordando com Vygotsky (2008), que o significado das palavras teste ou Enade constituiu-se como fenômeno do pensamento dos professores da FAP

sobre as próprias palavras e que se consubstanciou – como fenômeno – quando estes o enunciaram por meio de seus discursos.

Fundamentados em Vygotsky (2008), entendemos que o significado da palavra Enade, por exemplo, constituiu-se como unidade de análise da relação entre o pensamento e a palavra. O significado, compartilhado pelos professores envolvidos nesta pesquisa – quando do desenvolvimento dos procedimentos de entrevista reflexiva – esteve diretamente e intrinsecamente relacionado com os sentidos por eles enunciados sobre o Enade, que por sua vez se formaram a partir das relações por eles atribuídas à própria palavra Enade.

Nesse contexto, inferimos, a partir de Vygotsky (2008), que o sentido da palavra Enade para os professores da FAP/Teresina constituiu-se como um somatório de todos os eventos psicológicos que a palavra despertou em suas consciências, sendo o resultado dessa soma um todo caracterizado pela complexidade, pela fluidez e pelas dinâmicas próprias e oriundas das interações sociais e históricas nas quais os sujeitos professores estão inseridos. Dessa forma, os sentidos enunciados pelos professores estão atrelados à sua realidade como professores da FAP e marcados pelas situações, conflitos e contradições a que estes estão submetidos, embora o significado de Enade permaneça estável, conforme ressalta o próprio Vygotsky (2008, p. 181), ao afirmar que “[...] o significado permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.”

Assim, em relação às proposições anteriores, encontramos em Moysés (2011) a afirmação de que o homem, ao assimilar o significado de uma palavra, domina com isso a experiência social nela contida. Contudo, segundo a autora, esse processo de assimilação depende da individualidade de cada um, o que faz com que uma mesma palavra possua, a um só tempo, um significado histórico, partilhado por inúmeras pessoas e um sentido, que é pessoal e próprio para cada pessoa.

Com isso, afirmamos, amparados nas concepções de Vygotsky (2008), que, para esta pesquisa, os significados de prática avaliativa de elaboração de testes e os sentidos de Enade enunciados pelos professores colaboradores desta investigação podem ser generalizados a partir de suas características definidoras, por seu *corpus* de significação. Os sentidos de práticas avaliativas e os sentidos de Enade implicam na atribuição, por parte destes mesmos professores, de sentidos que se concretizam em suas práticas sociais.

Desta forma, compreendemos que a linguagem permitiu que os sujeitos desta pesquisa organizassem seu discurso para que o pensamento dos mesmos sobre suas práticas

avaliativas de elaboração de testes e o Enade fosse enunciado. Além disso, a comunicação entre os professores e seus pares contribuiu para a ampliação dos níveis de consciência destes – como seres humanos –, sobre a realidade.

Em outras palavras, para a pesquisa, o sentido e significado de prática avaliativa de elaboração de testes e de Enade são elementos inerentes às relações sociais estabelecidas pelos professores em contextos sociais e históricos que influenciaram e influenciam sua produção que, por sua vez, não se separam, mas se modificam durante o próprio desenvolvimento de suas práticas sociais. A seguir, abordaremos as características inerentes ao tipo de pesquisa que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

### **2.3 Características da Pesquisa Colaborativa**

A opção pela Pesquisa Colaborativa fundamentou-se na compreensão de que esta seria a mais adequada para os propósitos desta pesquisa que, entre outros, seria promover condições para que os professores nela envolvidos refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas.

Esta investigação caracterizou-se durante o processo pela adesão voluntária dos sujeitos, a livre expressão destes, a autonomia para decidir se os dados resultantes da implementação dos instrumentais poderiam ser divulgados, passando, também, pela negociação de horários para o envolvimento nas atividades próprias da investigação.

Assim, optamos pela Pesquisa Colaborativa pelo fato de que essa compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Entre os autores que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva, destacamos: Desgagné (1998), Fiorentini (2004), Ibiapina (2008), Ferreira (2007).

Ibiapina (2008) afirma que existem maneiras diferentes de pesquisar na ação, a autora acrescenta ainda que a Pesquisa Colaborativa objetiva a transformação de determinada realidade, consubstanciando-se em processo de emancipação dos indivíduos que dela participam. Sobre o que foi dito, Ferreira (2007, p. 21) afirma que a Pesquisa Colaborativa, no que se refere aos seus fundamentos epistemológicos e sociológicos, incorpora “[...] a competência prática e reflexiva do ator em seu contexto natural.”

As proposições anteriores nos permitem afirmar que esta pesquisa colaborativa possibilitou a criação de espaços de discussão e partilha de sentidos, por parte dos professores nela envolvidos, o que compreendemos como elementos necessários à emancipação dos

colaboradores nela inseridos. As condições para essa emancipação surgiram a partir do momento em que os colaboradores perceberam: – sua situação como sujeitos inseridos em um processo de AI; – que os mesmos se encontram envolvidos em um processo de AI; e, por conseguinte, suas práticas avaliativas como objeto de avaliação externa.

Nesse sentido, subsidiamos este trabalho na compreensão de Vázquez (2007, p. 31) de que o homem:

[...] é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática.

Nesta pesquisa, centrada nas práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores e nos sentidos de Enade, reafirmamos a condição dos sujeitos partícipes nela envolvidos, não apenas como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos, agentes, que contribuíram com a produção de novos conhecimentos, imbuídos de uma postura de corresponsabilização a respeito das situações em que estão inseridos. De acordo com Ibiapina (2008), essa proposta rompe com a lógica da racionalidade técnica, característica de pesquisas que buscam descrever e analisar as práticas dos professores, ao passo em que valorizamos os sentidos enunciados pelos partícipes desta pesquisa quando de sua colaboração no processo de análise de suas práticas.

Dessa forma, subsidiamos esta pesquisa em dois conceitos centrais da Pesquisa Colaborativa, a colaboração e a reflexão crítica, que, segundo Magalhães (2003, p. 156), possibilitam “ [...] a desconstrução de significados rotineiros e a construção de novos conceitos, bem como de novas formas de agir através dos episódios repetidos de reflexão e de ação através do qual, grupos de colegas procuram responder a questões importantes a eles, em cada etapa da pesquisa.”

Com esta investigação promovemos situações que possibilitaram a formação dos professores no que diz respeito às práticas avaliativas de elaboração de testes e em especial às questões dissertativas, uma vez que, ao refletirmos crítica e coletivamente sobre esses temas, propiciamos condições para que cada profissional o fizesse à luz da teoria, confrontando-a com as informações oriundas de sua própria formação, tendo a oportunidade de reconstruí-las.

Optamos pela reflexão crítica, tomando também como referência Grillo (2004), a qual afirma que o professor envolvido em suas práticas rotineiras, provavelmente nem sempre

saiba explicar o porquê das ações que desenvolve, ou se as mesmas se mantêm por força da necessidade.

Nesse sentido, promovendo condições para que os sujeitos partícipes da pesquisa desenvolvessem focos de análise com relação às suas práticas avaliativas, buscamos a descrição dessas práticas, a informação, o confronto e a reconstrução desse processo.

Nessa perspectiva, propiciamos condições para que os colaboradores refletissem por meio dos procedimentos de entrevista reflexiva sobre suas práticas avaliativas e sobre a relação destas com o Enade, o que para a Pesquisa Colaborativa representa o estudo desencadeado a partir de determinada prática social – neste caso, a prática avaliativa – suscetível de melhoria.

Destacamos, como propósito desta pesquisa, a busca pela compreensão das práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores e a reflexão crítica sobre a relação dessas – considerando as condições materiais nas quais o trabalho docente é realizado – com o sentido e significado de Enade.

Assim, partindo da compreensão de que a reflexão crítica deveria permear a investigação, partimos do pressuposto de que a colaboração entre pesquisador e professores deveria ocorrer no processo investigativo favorecendo as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Ibiapina (2008) afirma que colaboração implica em negociação de conflitos que são inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, representando forma de superação do já apreendido, uma vez que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores.

Fundamentados em Ibiapina (2008), optamos por procedimentos na investigação que possibilitassem aos sujeitos condições para que esses refletissem sobre suas práticas avaliativas e a relação dessas com os sentidos de Enade. Assim, compreendemos que a pesquisa possibilitou aos partícipes, condições para que estes recorressem em seu discurso tanto ao conhecimento teórico quanto ao mundo das experiências que embasam suas práticas avaliativas. A pesquisa possibilitou a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados que contribuíram para desvelar a que interesses servem as práticas avaliativas dos professores – compreendidas na investigação como ações sociais – e como elas reproduzem, ou não, práticas ideológicas.

A colaboração nesta investigação se consubstanciou quando das interações que estabelecemos como pesquisador – com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa – e os professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, ambos com

o potencial de análise da relação entre suas práticas avaliativas e os sentidos produzidos por estes sobre o Enade. Durante essas interações, criamos situações que propiciassem o questionamento de aspectos da prática avaliativa que inquietassem os professores, como por exemplo, testes, elaboração de questões dissertativas, avaliação institucional, entre outros.

Ibiapina (2008) destaca a necessidade de uma sistematização de procedimentos essenciais para o desenvolvimento da colaboração, enfatizando aqueles que buscamos também eleger nesta investigação, quais sejam: a sensibilização dos colaboradores à negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico dos conhecimentos prévios, além do espaço para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos sujeitos partícipes da investigação.

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Pedagogia da FAP/Teresina. Foram convidados, por meio de documento oficial e com autorização prévia das Diretorias Acadêmica, Geral e Coordenação do Curso, todos os professores que atuam na graduação, que em números totalizavam, no respectivo período, 28 docentes.

Assim, a sensibilização dos professores ocorreu por meio de convite formal, durante Encontro Pedagógico realizado na FAP, em maio de 2011, oportunidade em que esclarecemos o tema, os objetivos, os procedimentos e outras informações referentes ao estudo. Acrescentamos que, desde os primeiros contatos, momento inclusive em que os conhecimentos prévios foram diagnosticados, os professores manifestaram interesse pelo tema.

Acrescentamos que para efeito de esclarecimento sobre o teor da pesquisa, o documento oficial utilizado na etapa de convite teve a função de informar aos possíveis partícipes da pesquisa os objetivos, a metodologia, entre outros aspectos inerentes à investigação que pretendíamos realizar, além de estabelecer alguns critérios necessários à adesão à pesquisa, tais como:

- 1 – Ser professor do curso de Pedagogia da FAP;
- 2 – Ter experiência, de pelo menos cinco anos, como professor no Ensino Superior, período em que pelo menos duas provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) teriam sido realizadas por seus alunos;
- 3 – Demonstrar interesse em participar da pesquisa proposta.

Um aspecto importante desta etapa diz respeito ao fato de que a questão numérica não é fator de impedimento para o desenvolvimento da investigação, sendo assim, a maior ou menor quantidade de professores, é pouco relevante para o processo de pesquisa colaborativa.

Assim, entre os professores presentes na Reunião do Colegiado de Curso, a qual mencionamos, somente dois aceitaram o convite. Posteriormente, um terceiro professor



manifestou interesse em participar da pesquisa, porém, pouco tempo depois alegou dificuldades em participar, o que foi por nós entendido e acolhido em sua solicitação para sair da pesquisa.

Acrescentamos que o engajamento dos professores ocorreu de forma voluntária, sem qualquer tipo de imposição do pesquisador ou de qualquer outra pessoa, possuidora ou não de vínculo com a Faculdade. Essa característica da pesquisa foi fundamentada em Ibiapina (2008, p. 32). Segundo a autora, é

[...] necessário que não se confunda o que realmente significa colaborar com e no processo de pesquisa, para que os docentes não se sintam pressionados a participar das tarefas da pesquisa para as quais eles não foram formados, para as quais eles também não tenham necessidades e interesse em ser formados.

A partir dessa compreensão, entendemos que a participação dos professores no estudo não se tratava de uma mera inclusão de sujeitos no processo de investigação, mas sim, de uma oportunidade de lhes satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional.

A negociação dos espaços e dos tempos disponíveis para o desenvolvimento desta pesquisa respeitou horários e disponibilidade dos professores em suas atividades, não só acadêmicas como pessoais. Nesse sentido, acrescentamos que os professores foram bastante solícitos, buscando inclusive solucionar, em alguns momentos, problemas relacionados à dificuldade de organização de espaços para realização dos procedimentos de pesquisa.

Com base nas ideias de Ibiapina (2008), propiciamos condições para que os partícipes desta investigação compartilhassem significados e sentidos de Enade, questionamentos sobre suas práticas avaliativas e ainda, situações em que houvesse a possibilidade destes concordarem ou discordarem das opiniões de seus pares, apresentando, inclusive, suas razões e opções, aceitando, quando houvesse condições, responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo.

Acrescentamos que subsidiamos este trabalho no campo, partindo do pressuposto de que o papel deste pesquisador implica a responsabilidade de organizar e intercambiar ideias e, neste sentido, encorajamos os professores durante os procedimentos da pesquisa a participarem do processo dialógico que promovemos.

Objetivamos, assim, evitar aquilo que Imbernón (2010) postula como prejudicial à prática docente, ou seja, o isolamento por parte dos professores colaboradores, que gera, entre outros, o pensar e o trabalhar solitário, a prática caracterizada pela incomunicabilidade com os outros que fazem parte do mesmo contexto e que se consubstancia no guardar para si mesmo o que sabe sobre sua experiência como professor.

Os estudos de Ibiapina (2008) e a análise não somente das práticas avaliativas dos professores, como também da relação destas com os sentidos por eles construídos historicamente sobre o Enade, permitiu-nos compreender a singularidade das práticas avaliativas dos professores partícipes deste estudo. Esta singularidade foi se configurando à medida em que, durante a pesquisa desenvolvida, propiciamos condições para que os professores se percebessem como responsáveis não apenas pelas suas atividades docentes, mas também pela capacidade de transformá-las. Nesse sentido, os professores participantes não foram considerados apenas como objeto de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos, agentes na produção de conhecimentos.

Assim, trabalhamos a partir de Ibiapina (2008), tendo como subsídios a linguagem, a reflexão crítica e a colaboração, entendendo essas como instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre a atividade e a consciência humana, ajudando a criticar a complexidade do real e as possibilidades de reconstrução do cotidiano com a finalidade de transformá-lo. Apoiamos essa proposição na afirmação de Ibiapina e de Ferreira (2003, p. 76), as quais ressaltam que “[...] a linguagem desempenha um papel preponderante na aprendizagem de estratégias de reflexão crítica e no desenvolvimento de processos colaborativos.”

Ressaltamos que a tarefa de investigar sobre as práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas dos professores que trabalham conosco na IES, onde atuamos como docentes, não foi fácil, porém, buscamos, em diálogo com nossa orientadora, trabalhá-los no sentido de que esses se tornassem parceiros colaboradores no processo de pesquisa.

Em vários momentos, durante o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa, os processos de rupturas propiciados pelas ações reflexivas foram desconfortáveis, uma vez que trilharam o caminho da desestruturação de formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que para a pesquisa exigiu dos professores investimento não somente pessoal, como também profissional.

A importância da dimensão reflexiva da pesquisa ressaltada por Ibiapina (2007) e por Ferreira (2007), como característica essencial à prática docente, propiciou o desenvolvimento de um olhar sobre a realidade educacional que foi além dos conceitos espontâneos, isto é, do senso comum.

Assim, segundo as referidas autoras (2007, p. 20):

A flexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva), por ter um poder formativo, possibilita condição de ressignificar as práticas (cultura subjetiva), conduzindo a análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural,

organizacional e profissional nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Investigar no espaço da Pesquisa Colaborativa possibilitou aos professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina o compartilhamento de significados de práticas avaliativas e dos sentidos de Enade.

A linguagem tornou-se elemento essencial para esta investigação e para a busca de dados no contexto da Pesquisa Colaborativa, tendo em vista o fato de que nos permitiu construir questionamentos como: Que sentido/significado os partícipes dão ao Enade, ou ainda, às práticas avaliativas de elaboração de testes que desenvolvem? Como caracterizam suas práticas avaliativas de elaboração de testes? De que forma as compreendem?

Assim, promovemos nesta pesquisa, mediante colaboração, condições para que a reflexão sobre os questionamentos apresentados anteriormente acontecesse de forma crítica, possibilitando expansão de sentidos/significados por parte dos partícipes da pesquisa sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes.

Compreendemos que a pesquisa possibilitou que os professores refletissem sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes e sobre a relação destas com os sentidos/significados de Enade, possibilitando também que eles se percebessem como sujeitos do processo ao qual estão inseridos, a partir do momento em que se questionaram sobre as situações que os condicionam, que os limitam, uma vez que se veem como sujeitos capazes de refletir sobre o processo de avaliação externa promovido pelo MEC e ao qual estão submetidos.

No tópico seguinte, abordamos as características desta Pesquisa Colaborativa que desenvolvemos. A seguir, abordaremos aquilo que corresponde aos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

## **2.4 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

Inicialmente, ressaltamos que a ida ao campo se deu após nossa solicitação de pesquisa, via ofício, ter sido deferida tanto pela Diretoria Acadêmica da FAP quanto pela Coordenação do Curso de Pedagogia.

O nosso campo de pesquisa foi a cidade de Teresina, especificamente, a Faculdade Piauiense. Como já dissemos, as demandas oriundas de nossa atividade docente nos inquietaram, fazendo surgir a necessidade da implementação de investigação sobre o objeto de estudo anteriormente apresentado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos: coleta de documentos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina, utilização de questionários e desenvolvimento de entrevistas reflexivas.

A seguir, abordaremos os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta investigação para que os possíveis leitores compreendam esta etapa da pesquisa.

#### **2. 4.1 Porque utilizamos documentos como fonte de pesquisa?**

Subsidiados no princípio da teoria de Vygotsky (2007), substituímos a descrição pela investigação das etapas inerentes à construção das práticas avaliativas e dos sentidos de Enade produzidos pelos professores colaboradores desta pesquisa. Neste sentido, buscamos elencar elementos que nos permitissem compreender as relações dinâmico-causais diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, em meados de março de 2011, após solicitação feita à Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina, obtivemos autorização e acesso ao Projeto do Curso de Pedagogia e aos testes elaborados pelos professores partícipes desta pesquisa. A intenção foi caracterizar as práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas dos professores ao longo de sua trajetória como docentes da FAP.

Por meio do Projeto do Curso de Pedagogia tivemos contato não somente com o memorial da instituição, oportunidade em que fizemos levantamento dos aspectos físicos da Instituição, como também obtivemos contato com as ementas das disciplinas ministradas pelos professores colaboradores da pesquisa, o que nos permitiu estabelecer relação entre as práticas avaliativas desenvolvidas e os objetivos das disciplinas. A seguir, apresentaremos os dados coletados a partir do Projeto do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

##### **2.4.1.1 Caracterizando o espaço investigado a partir do Projeto do Curso de Pedagogia**

A consulta ao Projeto do Curso de Pedagogia da FAP nos permitiu descobrir que a Faculdade Piauiense é uma sociedade civil sob a forma de sociedade por cotas de responsabilidade limitada, localizada na Avenida Jóquei Clube, 710, Bairro Jóquei, em Teresina, Piauí. Segundo o documento, a instituição iniciou suas atividades ao criar em Teresina a Faculdade São Judas Tadeu, instituição privada de ensino superior com oferta de três cursos à comunidade, funcionando nos turnos diurno e noturno. Seu credenciamento se

deu através da Portaria n. 467, de 15 de março de 2001, publicada no Diário Oficial da União, em 20 de março de 2001.

De acordo com o Projeto do Curso de Pedagogia, no que se refere à estrutura física, a Faculdade Piauiense dispõe de dois prédios, um situado à Avenida Jóquei Clube, 710, Bairro Jóquei Clube, que abriga os cursos de Ciências Contábeis, Turismo, Administração e Direito e outro prédio, Anexo da Faculdade Piauiense – FAP/Teresina, situado na Avenida Ininga, n. 775, no bairro Jóquei, Teresina-Piauí, local onde está concentrado o curso de Licenciatura em Pedagogia, que recebeu em abril de 2011, por ocasião da Avaliação do Ministério da Educação, nota quatro.

O memorial da instituição, segundo o Projeto, descreve o prédio onde funciona o curso de Pedagogia como uma obra horizontal com acesso principal através da Avenida Ininga, constando três blocos que convergem para os espaços de convivência social – quadra esportiva, área de conveniência e jardins. Os três blocos têm processo construtivo convencional – alvenaria e concretocoberto com estrutura de madeira e telha cerâmica; juntos, perfazem 1.337,71 m<sup>2</sup> de área de construção e, os demais espaços de urbanização, exceto passeio público, perfazem uma área de construção equivalente a 2.021,82 m<sup>2</sup>. Possui, ainda, biblioteca em processo de atualização de acervo, salas climatizadas, uma sala para professores, brinquedoteca, laboratório dotado de computadores com acesso à internet, laboratório para realização de atividades práticas inerentes às disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia e, por último, lanchonete.

A seguir, abordaremos a proposta de formação do pedagogo, constante no Projeto do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina e que foi por nós investigada, tendo como suporte o entendimento de que as práticas avaliativas dos professores partícipes desta pesquisa deveriam contemplar os pressupostos inerentes à formação dos alunos do Curso.

#### **2.4.1.2 O Projeto do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo**

Em consulta ao Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, descobrimos que o mesmo possui carga horária total de 3376 horas e que disponibiliza anualmente para a sociedade 400 vagas anuais distribuídas em vestibulares realizados semestralmente e destina-se à formação de profissional apto a exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação contempla, ainda, a atuação do pedagogo na área de serviços, apoio escolar e demais áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

De acordo com o documento, a proposta de formação do educador está articulada à análise de sua função social e seu papel político-pedagógico na sociedade. Neste sentido, o Projeto destaca a função social do educador a partir da categoria de intelectual transformador, o qual deve buscar tornar o pedagógico mais político na inserção da educação na esfera política.

Nesse sentido, o pedagogo terá de desenvolver uma visão das suas práticas pedagógicas, necessitando ainda ultrapassar os limites da vida escolar, tendo em vista as relações sociais mais abrangentes.

Assim, ao final de sua formação no Curso, o aluno precisa dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e sobre aprendizagem, os quais, no nível de aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto de sala de aula, correspondem às etapas de elaboração de planos de trabalho, de indicação dos objetivos de trabalho, de metas, de estabelecimento da teoria com a vida prática do aluno, de fazer uso da avaliação como instrumento de acompanhamento do aluno, de conhecer os conteúdos para trabalhá-los na perspectiva da interdisciplinaridade, entre outros.

O texto do Projeto contempla ainda a formação de um profissional crítico-reflexivo-pesquisador, que, em síntese, deve ser um profissional reflexivo capaz de lançar um olhar sobre o passado e de refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação, capacitado para compreender os eventos que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos do curso de Pedagogia, alvo desta investigação. Quais sejam:

Quadro 1 – Objetivos Geral e Específicos do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina

<b>OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAP/TERESINA</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b>
- Consolidar a formação de um profissional da área da educação investigador/pesquisador/crítico/reflexivo que articule no seu desempenho os saberes teórico-práticos que definem sua identidade profissional.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
- Capacitar o profissional da área da educação em sua trajetória pessoal e em seu desenvolvimento profissional, como agente transformador da realidade em busca de melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, de vida;
- Aplicar os princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- Propiciar práticas educativas e conhecimentos para o processo de desenvolvimento de crianças, e adolescentes, de jovens e de adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- Planejar, executar e avaliar o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores e de profissionais na área de serviço e de apoio escolar;
- Refletir sobre questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbito escolar e não escolar, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação;
- Promover reflexões da inter-relação entre ensinar e aprender a partir de suas instâncias epistemológicas, metodológicas e tecnológicas;
- Desenvolver a consciência crítica/reflexiva na participação, na organização e na implementação do trabalho pedagógico escolar e não escolar como prática social historicamente contextualizada;
- Contextualizar historicamente a pesquisa como elemento na construção do conhecimento;
- Estimular a criatividade e a autonomia frente às transformações constantes do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Projeto de Pesquisa do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina – 2007.

A partir do quadro 1, tendo como referência a metodologia do curso disposta no Projeto, identificamos que a proposta de formação do aluno pretende romper com a verticalidade e, principalmente, com a prática bancária na relação pedagógica educador-educando. O objetivo é propiciar a construção de uma prática pedagógica democrática, em que educador e educando possam romper com a fragmentação tradicional do conhecimento, privilegiando o teórico-prático, trabalhos manuais/intelectuais, na articulação permanente entre o particular o geral e o coletivo.

Assim, subsidiados nas proposições anteriores, por meio do documento analisado, verificamos, o cenário no qual as práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores, em tese, devem se consubstanciar, tendo em vista a formação do profissional pedagogo e o fato de que o Projeto do Curso constitui-se como elemento norteador das práticas docentes e, neste caso específico, das práticas avaliativas.

Consideramos o estudo do Projeto do Curso de Pedagogia imprescindível para o atendimento do objetivo específico inerente ao estabelecimento de relação entre as práticas avaliativas de elaboração de testes por parte dos professores e os sentidos de Enade por eles enunciados.

#### **2.4.1.3 Os testes como fonte de pesquisa**

O passo seguinte no desenvolvimento desta pesquisa foi o de coleta dos testes aplicados pelos professores do Curso de Pedagogia. Esses, por sua vez, serviram-nos como fonte de pesquisa, no que se refere à identificação e caracterização das questões dissertativas elaboradas pelos professores.

A intenção, como já afirmamos anteriormente, foi a de abordar as práticas avaliativas sob o ponto de vista do desenvolvimento a elas inerentes, no sentido de expor sua constituição, suas bases dinâmico-causais. Acreditamos que as práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina poderiam ser caracterizadas por meio dos testes elaborados pelos professores durante sua atuação como docentes na Faculdade.

Esclarecemos inicialmente que foram disponibilizados, após consentimento dos colaboradores desta investigação, os arquivos de testes presentes na Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina em meados de março de 2011. Os arquivos continham os testes elaborados pelos professores nos últimos cinco anos, correspondentes aos períodos letivos de 2007 a 2011.

A quantidade de testes elencados não seguiu nenhum critério pré-estabelecido e foram escolhidos e disponibilizados pela Coordenação do Curso de Pedagogia a partir da coleta feita pela secretária da coordenadora, em arquivo digital armazenado em seu computador. De forma que não obtivemos acesso direto aos instrumentais de avaliação e à escolha dos mesmos, segundo a secretária, fez-se a partir das disciplinas ministradas pelas professoras e aleatoriamente.

Ressaltamos que em comum acordo com os professores partícipes desta pesquisa, adotamos os pseudônimos: Anjo e Anjo Bom para a identificação dos sujeitos da pesquisa. Assim, procuramos preservar a identidade dos professores envolvidos nesta investigação. Informamos ainda que Anjo Protetor foi o pseudônimo por nós adotado para o desenvolvimento dos processos de formatação e de análise das informações produzidas na pesquisa.



Ao todo, 24 testes nos foram disponibilizados pela secretária da Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina que totalizaram 164 questões. Do total de testes, sete eram do professor Anjo Bom, que totalizaram 57 questões; 11 testes eram do professor Anjo, que totalizaram 71 questões; e seis testes eram do professor Anjo Protetor, que totalizaram 36 questões.

Afirmamos que do conjunto de questões disponíveis para análise dos testes foram escolhidas duas questões de cada professor partícipe, para que em contexto colaborativo analisássemos juntos e cujos procedimentos serão apresentados na análise dos dados da pesquisa.

Reafirmamos que optamos pela consulta dos referidos documentos por entendermos que sua utilização nesta pesquisa possibilitaria o acesso a informações que nos permitiria a ampliação do entendimento das práticas avaliativas dos professores e os sentidos por eles produzidos sobre Enade, visto que tal compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Assim, subsidiados em Cellard (2008, p. 295), compreendemos que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O uso dos documentos, no estudo em questão, permitiu-nos acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise não somente dos testes, como também do Projeto do Curso de Pedagogia, favoreceu a observação do processo de desenvolvimento de indivíduos em suas práticas avaliativas. Acrescentamos, ainda, que fizemos uso dos documentos, entendendo-os como objeto material necessário à análise do objeto investigado.

Assim, o acesso aos testes que os professores elaboraram e aplicaram em sala de aula foi por nós compreendido como possibilidade de atender aos objetivos específicos, isto é, caracterizar as práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores que atuam no referido contexto, servindo como ponto de partida para a compreensão dos sentidos de Enade por eles enunciados, o que corresponderia ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

Esclarecemos que optamos por analisar questões dissertativas elaboradas pelos professores colaboradores desta investigação, por entendermos, a partir de autores como Haydt (2006, p. 303), que este tipo de questão:

[...] permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva – a capacidade de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor.

Essa escolha se deu também pelo fato de compreendermos que essas habilidades intelectuais, exigidas por esse tipo de questão, aproximam-se do modelo de questão adotado pelo Enade, no que se refere às habilidades que o exame busca aferir e segundo Barbosa (2005, p. 38), “ [...] a questão dissertativa é aquela em que o aluno tem certo grau de liberdade na escolha do vocabulário e na organização de sua resposta”.

Para análise das questões elaboradas pelos professores, retomamos Libâneo (2008) em sua discussão sobre a elaboração de questões de caráter dissertativo, o qual afirma que estas devem ser formuladas com clareza, no sentido de se propiciar condições para que os alunos possam interpretá-las corretamente e, assim, responder o que se pede.

Em Haydt (2006, p. 301), encontramos como aporte para esta parte da investigação, a afirmação de que a questão “[...] dissertativa é aquela em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando as próprias palavras”. Segundo a autora, existem vários tipos de questões dissertativas, conforme o objetivo pretendido pelo professor. Esses tipos estão sintetizados no quadro 2:

Quadro 2 – Tipos de questões dissertativas

<b>TIPOS DE QUESTÕES DISSERTATIVAS</b>	
Relacionar ou enumerar	É uma exposição que exige apenas recordação, sendo uma forma simples de resposta livre.
Organizar	Também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério – cronológico, importância crescente, causa e efeito etc. –, sendo mais complexo que o anterior.
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério pré-estabelecido.
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, de um fato, de um processo ou de um fenômeno.
Analisar	É mais simples que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra, e estabelece o relacionamento entre fatos ou ideias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, de um fato, de um processo ou de um fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas usar as próprias palavras.
Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno não deve apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou ideias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, de fatos, de processos ou de fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de ideias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos e subtópicos, dando ênfase às funções e às relações entre os elementos.
Interpretar	Consiste em analisar o significado de palavras, de textos e de ideias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e de realizar inferências.
Criticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar ideias, textos, livros, tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica.

Fonte: Haydt (2006).

A exposição do quadro 2 tem como objetivo propiciar ao leitor condições de conhecimento das inúmeras possibilidades que o professor possui quando da elaboração de uma questão dissertativa em um teste e, para isso, faz-se necessário, obviamente, que o professor tenha clareza em relação aos objetivos por ele propostos no que se refere àquilo que o aluno vai responder.

Assim, para análise de questões dissertativas, a partir dos aportes construídos nesta investigação, partimos do pressuposto de que o aluno não pode ser induzido pelo professor a

repetir em suas respostas o que foi ensinado ou o que está nos livros adotados como referencial para a disciplina.

Subsidiados em Libâneo (2008), compreendemos que ao elaborar questões dissertativas o professor deve antes compreender que elas precisam ter vínculo com os objetivos e com as atividades anteriormente trabalhados em sala de aula. O professor deve compreender ainda, de acordo com o referido autor, que o objetivo desse tipo de questão é verificar o desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno. “[...] Por exemplo: raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos, etc” (LIBÂNEO, 2008, p. 205).

Assim, após recebermos da secretaria da Coordenação do Curso de Pedagogia o arquivo digital com os testes dos professores, selecionamos as questões dissertativas entre as questões presentes. Dessa forma, no que se refere ao partícipe Anjo Bom, selecionamos 31 questões de um total de 57. Em relação ao partícipe Anjo, selecionamos 44 questões de um total de 71 questões. Sobre as questões elaboradas pelo professor Anjo Protetor, selecionamos 18 questões, do total de 36 questões.

Somando as 31 questões do professor Anjo Bom às 44 questões do professor Anjo e às 18 questões do professor Anjo Protetor, obtivemos 93 questões de um total de 164 questões. As questões restantes, no total de 71, foram descartadas, visto que não atendiam aos critérios já mencionados. Entre as 71 questões descartadas, havia questões de certo/errado, questões de correlação e questões de múltipla escolha. Esses tipos de questões, para efeito de ilustração, são por nós exemplificados, à luz de Haydt (2006) e de Libâneo (2008), no quadro 3:

Quadro 3 – Exemplos de questões de certo/errado, de correlação e de múltipla escolha

Questão de certo/errado	Questão de correlação	Questão de múltipla escolha
É formada por uma frase declarativa, e o aluno responde assinalando uma das palavras destes pares: certo ou errado; correto ou incorreto; sim ou não; verdadeiro ou falso.	É uma questão constituída por duas colunas, sendo que cada item da primeira coluna deve ser combinado com uma palavra, uma frase ou um número da outra coluna.	É uma questão formada por uma parte introdutória contendo o problema, seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções; uma delas é a resposta correta, que deve ser escolhida e assinalada.
<p><b>Exemplo:</b></p> <p>Assinale C ou E no parêntese:</p> <p>a) O Brasil é o maior produtor de café do mundo. ( )</p> <p>b) Os seres vivos são aqueles que têm vida. São classificados como seres animados e inanimados. ( )</p> <p>c) O Nordeste brasileiro é uma das regiões que possuem os mais baixos índices de mortalidade infantil no Brasil. ( )</p>	<p><b>Exemplo:</b></p> <p>Coloque dentro dos parênteses da coluna B o número correspondente à capital do Estado que está na coluna A:</p> <p>(1) São Luis ( ) Alagoas</p> <p>(2) Teresina ( ) Maranhão</p> <p>(3) Goiânia ( ) Goiás</p> <p>(4) Maceió ( ) Piauí</p> <p>Coluna A                  Coluna B</p>	<p><b>Exemplo:</b></p> <p>A vitamina D é necessária para o desenvolvimento dos ossos. Ela é mais encontrada:</p> <p>a) No arroz integral, no trigo e nos demais cereais.</p> <p>b) Nas frutas como laranja, limão, caju e acerola.</p> <p>c) Na gema do ovo, na cenoura, na soja e nos óleos vegetais.</p> <p>d) No óleo de fígado de peixe e no leite e seus derivados.</p>

Fonte: Haydt (2006) e Libâneo (2008).

Feita a exposição no quadro 3 dos exemplos de questões de certo/errado, de correlação e de múltipla escolha, informamos que neste relatório apresentaremos no tópico destinado à análise das questões dissertativas elaboradas pelos professores somente duas questões de cada partícipe e justificamos essa opção pelo fato de compreendermos a necessidade de atendimento ao princípio da objetividade inerente à redação de trabalhos científicos como este.

Assim, esclarecemos que, partindo da escolha do tipo de questões que analisaríamos nos testes coletados junto à coordenação do curso de Pedagogia e da consulta ao Projeto do Curso, passamos à etapa seguinte, que foi a aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de obter entre outros, os conhecimentos prévios dos colaboradores a respeito de práticas avaliativas e de Enade.

## 2.4.2 As contribuições do questionário para a pesquisa

De acordo com Gil (2010), o questionário constitui-se como é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas para obtenção de informações e por meio dele, fizemos um levantamento inicial da trajetória dos colaboradores no curso de Pedagogia.

Por meio do questionário foram levantadas informações sobre os seguintes aspectos: formação, disciplinas ministradas, tempo de serviço, compreensão dos sujeitos a respeito de suas práticas avaliativas e sobre o Enade. Informamos que os colaboradores receberam seus questionários por *e-mail*, no dia 25 de agosto de 2011, e os devolveram também por *e-mail*, no dia 26 de agosto de 2011, portanto, no dia seguinte. Abaixo, apresentamos as questões presentes no questionário aplicado nesta pesquisa:

Quadro 4 – Questionário aplicado na pesquisa

<b>QUESTIONÁRIO</b>
<b>1. DADOS PESSOAIS E FUNCIONAIS:</b>
– Nome:
– Sexo:
– Formação Acadêmica:
– Disciplina(s) que ministra no curso de Pedagogia:
– Tempo de serviço como professor:
<b>2. A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR/A NO CURSO DE PEDAGOGIA, RESPONDA:</b>
a) O QUE É PRÁTICA AVALIATIVA?
b) O QUE A PROVA REPRESENTA PARA SUA PRÁTICA AVALIATIVA?
c) O QUE É O ENADE?
d) COMO VOCÊ EXPLICARIA A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS PROVAS QUE VOCÊ APLICA E O ENADE?
e) COMO VOCÊ CARACTERIZARIA AS PROVAS QUE ELABORA?
f) O QUE É UMA PRÁTICA AVALIATIVA TRADICIONAL?

Fonte: Produção do pesquisador com base em Richardson (1999).

Informamos que o uso dos questionários nos permitiu construir o quadro 5 com informações sobre a trajetória profissional dos professores partícipes da pesquisa.

Quadro 05 – Trajetória profissional dos professores que aderiram à pesquisa

PROFESSOR	FORMAÇÃO		Tempo na IES	Disciplinas que costuma ministrar
	Graduação	Pós-graduação		
<b>Anjo</b>	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia e Socioterapia Romain Thiers	5 anos	Educação Inclusiva, Fund.Teórico- Metodológicos do Ensino de Matemática
<b>Anjo Bom</b>	Lic. Plena Letras/ Português	Linguística	5 anos	Leitura e Produção Textual, Literatura Infantil, Pesquisa em Educação
<b>Anjo Protetor</b>	Licenciatura em Pedagogia	Docência Superior	5 anos	Didática, Geografia: conteúdo e Didática, Ciências: Conteúdo e Didática

Fonte: Informações colhidas por meio dos questionários.

A partir do quadro, destacamos que os professores que aceitaram participar da investigação encontravam-se há cinco anos na IES, o que atendeu ao critério de tempo antes estabelecido. O professor Anjo Bom informou à época em que o questionário foi aplicado que, em relação à Educação Básica, possuía 19 anos de experiência e, seis anos, em relação ao Ensino Superior. A professora Anjo informou que já possuía 32 anos de experiência na área da educação e, destes, cinco eram no Ensino Superior.

Sobre nossa trajetória profissional informamos no questionário que já havíamos atuado por 10 meses como estagiário-bolsista na Educação Infantil, por cinco anos como professor no Ensino Fundamental e, no Ensino Superior, possuíamos cinco anos de experiência.

Assim, conforme já mencionamos, por meio do questionário obtivemos informações dos professores partícipes da pesquisa a respeito de Práticas Avaliativas e de Enade e como eles explicariam a relação existente entre as provas elaboradas e o Enade. As dúvidas que surgiram após a análise das respostas obtidas por meio desse procedimento foram utilizadas como suporte para a produção das entrevistas reflexivas realizadas nos dias 12 de setembro e 12 de novembro de 2011.

Feita a exposição do procedimento inerente à aplicação do questionário, abordaremos a seguir as ações da reflexão crítica desenvolvidas quando realizamos as entrevistas reflexivas nesta pesquisa.

### 2.4.3 Reflexão Crítica em contexto de Entrevista Reflexiva

Fizemos opção nesta investigação pelo uso das entrevistas reflexivas, norteados pela compreensão a partir de Szymanski (2001) de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, as expectativas, os sentimentos, os preconceitos, as interpretações e a constituição de sentido para os protagonistas – entrevistador/es e entrevistado/s.

Atendendo às proposições de Szymanski (2010), organizamo-nos, inicialmente, para o desenvolvimento de pelo menos duas entrevistas com os sujeitos partícipes, oportunidade em que aprofundaríamos as ações da reflexão crítica postuladas por Liberali (2008) e que subsidiaram a pesquisa, porém, esclarecemos que foram necessárias três entrevistas reflexivas para que pudéssemos constituir material que nos permitisse atender aos objetivos propostos para esta pesquisa.

Assim, esclarecemos que a proposta da entrevista reflexiva supõe que esse procedimento é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir novo conhecimento por meio do encontro de seus mundos sociais e culturais, em condição de horizontalidade e de equilíbrio das relações de poder.

No desenvolvimento das entrevistas reflexivas conduzimos o processo para que as práticas avaliativas de elaboração de testes e os sentidos de Enade enunciados pelos professores fossem expandidos.

Assim, reafirmamos que as ações reflexivas utilizadas nesta pesquisa objetivaram o desenvolvimento da reflexão crítica e, por essa razão, fizemos uso do procedimento entrevista reflexiva, como instrumento de mediação do processo colaborativo, por meio do qual tornamos observável e verbalizável a prática avaliativa de elaboração de testes dos professores e os sentidos que eles possuem sobre o Enade. Essa condição propiciada pela entrevista reflexiva nos permitiu coadunar com Liberali (2008, p. 38):

[...] ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Nesse sentido, compreendemos que os professores ao refletirem criticamente sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes, “[...] passam a ser entendidos como intelectuais transformadores [...]” (LIBERALI, 2008, p. 38).



Nessa perspectiva, promovemos o desenvolvimento das ações da reflexão crítica e salientamos que elas – as ações que levam à reflexão crítica –, não ocorreram de forma separada, ou ainda, linearmente, mas de forma dinâmica e complementar. Assim, apresentamos no quadro 6 as questões que serviram como suporte para o desenvolvimento das entrevistas.

Quadro 6 – Questões que serviram como suporte para a realização das Entrevistas Reflexivas

<b>ROTEIRO DE QUESTÕES: ENTREVISTA REFLEXIVA</b>	
1.	<b>DESCREVER:</b> O que eu faço? Como desenvolvo minhas práticas avaliativas?
	• Como você elabora suas provas? Existem critérios?
	• Como você classificaria os itens de suas provas?
	• Qual a contribuição da prova para sua prática avaliativa?
	• Como os alunos contribuem para a elaboração de sua prova?
	• Como você estabelece relação entre sua prática avaliativa e o Enade?
	• Já usou alguma vez a prova do Enade como parâmetro para sua prática avaliativa?
2.	<b>INFORMAR:</b> O que a prática avaliativa significa? Qual a finalidade das práticas avaliativas por mim desenvolvidas?
	• O que você sabe sobre o Enade?
	• Por que você elabora suas provas da forma como diz e não de outra forma?
	• Que questões você consideraria tradicionais em uma prova?
	• Você sabe que tipos de questões estão presentes no Enade?
	• Qual a finalidade das questões que você elabora em suas provas?
	• Como você definiria suas práticas avaliativas?
	• Em que você se baseou pra responder o questionamento sobre o que é o Enade?
	• Quando as discussões sobre o Enade começaram a fazer parte do seu dia a dia na Instituição em que trabalha?
	• O que você considera importante na discussão sobre o Enade?
3.	<b>CONFRONTAR</b> – Como cheguei a ser assim? Como deveria ser a ação?
	• Qual o significado do Enade para a prática avaliativa?
	• Como você chegou a essas conclusões sobre o Enade?
	• Pra que serve avaliar assim?
4.	<b>RECONSTRUIR</b> – Como posso agir diferentemente em relação às práticas avaliativas que desenvolvo?
	• Que iniciativas tomaria para combater os obstáculos inerentes à implementação do Enade?
	• Como sua prática avaliativa poderia ser melhor?
	• O que falta na sua prática avaliativa?
	• Você adotaria outra postura em relação à sua prática avaliativa?

Fonte: Produção do pesquisador com base em Liberali (2008).

Vale acrescentar que nas entrevistas buscamos não estabelecer hierarquia de questões, no que se refere às ações, uma vez que as indagações inerentes às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir foram postuladas em meio às oportunidades que surgiram durante a discussão sobre os temas abordados nas entrevistas.

Dessa maneira, adotamos a ação da reflexão crítica que se refere ao ato de descrever e que, de acordo com Liberali (2008, p. 47), pode ser “[...] compreendido como palavra

própria, a voz do ator sobre a sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante para falar sobre sua própria ação [...]”. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, procuramos propiciar condições para que os professores refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes a partir de questionamentos como: O que eu faço? Como desenvolvo minhas práticas avaliativas de elaboração de testes?

A ação da reflexão crítica corresponde ao ato de informar, o qual, segundo Liberali (2008, p. 60), “[...] envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares [...]”. Em nossa investigação, essa condição foi traduzida pela busca das seguintes questões: O que a prática avaliativa significa? Qual a finalidade das práticas avaliativas de elaboração de testes por mim desenvolvidas?

A ação da reflexão crítica diz respeito ao ato de confrontar, caracterizado pela tentativa de fazer vir à tona, segundo Liberali (2008, p. 68), “[...] as visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente como preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas”. Nesse sentido, buscamos contemplá-lo por meio das questões que se seguem: Como cheguei a ser assim? Como deveria ser a ação?

Por fim, chegamos à ação da reflexão crítica, o ato de reconstruir. Ainda subsidiados por Liberali (2008, p. 80), partimos do pressuposto de que transformação sem ação não é transformação, e assim, “[...] ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança”. A autora acrescenta ainda que “[...] quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades [...]” (LIBERALI, 2008, p. 80). No estudo em questão, foi propósito nosso atender também a essa última etapa da reflexão crítica, por meio da questão: – Como posso agir de forma diferente em relação às práticas avaliativas que desenvolvo?

Assim, realizamos conforme já dissemos três entrevistas reflexivas. Destacamos que foram duas entrevistas reflexivas cujo objetivo foi identificar os sentidos de Enade enunciados pelos professores e uma entrevista que teve como foco as questões dissertativas elaboradas pelos partícipes.

A primeira entrevista ocorreu após recebermos as respostas dos questionários que havíamos enviado por *e-mail* aos professores, e após entrarmos em consenso com eles sobre o dia e o horário em que essa ocorreria, o que se deu mediante contato com bastante antecedência com os professores, por volta da última quinzena do mês de agosto de 2011.

Acordados os partícipes sobre o dia da realização do evento em questão, como responsável pela condução da pesquisa, dirigimo-nos ao setor de apoio à coordenação por meio da qual solicitamos que nos fosse reservada uma sala de aula, dentre as salas disponíveis no turno da manhã da FAP/Teresina, tendo em vista o fato de que naquele turno, a faculdade funcionava normalmente. De posse da solicitação, a secretária da Coordenação nos disponibilizou o espaço da brinquedoteca da Instituição, que entre outros recursos próprios para o desenvolvimento das atividades de formação do aluno da FAP/Teresina possuía condicionador de ar e boa iluminação, o que nos permitia, a priori, condição favorável para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, na segunda-feira, 12 de setembro de 2011, reunimo-nos conforme acordado anteriormente, na brinquedoteca da FAP/Teresina. Posicionamos-nos no centro da sala, sentados em cadeiras sem suporte para o apoio dos braços, mas dotadas de revestimento no assento e nas costas, o que no nosso entendimento traria certo conforto. Informamos ainda que a filmadora foi ligada às 8 horas e 15 minutos, oportunidade em que iniciamos a entrevista.

Sobre a segunda entrevista, esclarecemos que esta ocorreu na casa da mãe do partícipe Anjo Bom em um dia de sábado, 12 de novembro de 2011. Havíamos enviado com antecedência para o *e-mail* dos partícipes, a transcrição da primeira entrevista com nossa pré-análise para que estes pudessem ter acesso à interpretação por nós elaborada e se posicionassem sobre nossas considerações. A intenção ao enviar as transcrições para os professores foi de propiciar condições para que no contexto da entrevista reflexiva houvesse equilíbrio nas relações de poder entre os partícipes desta pesquisa, visto que compreendemos, a partir de Szymanski (2005), que os professores envolvidos nesta investigação são considerados produtores de conhecimento e devem ter acesso à análise do entrevistador.

Assim, reunimo-nos na sala de jantar da casa da mãe do partícipe Anjo Bom em torno da mesa e, na oportunidade, utilizamos a filmadora do celular devido a problemas técnicos com o equipamento de filmagem.

A entrevista que teve como foco os itens elaborados pelos partícipes ocorreu no dia 02 de abril de 2012, e mais uma vez o local escolhido foi a casa da mãe do partícipe Anjo Bom. Para a realização desse procedimento enviamos com antecedência para o *e-mail* dos partícipes as considerações que havíamos feito sobre as questões dissertativas por eles elaboradas, para que tivessem a oportunidade de se posicionarem à respeito do que pretendiam com suas questões.

Informamos que na análise de dados, ao abordarmos a terceira entrevista reflexiva optamos por apresentar somente uma questão de cada partícipe do total de questões que analisamos de cada professor.

Assim, ressaltamos que nos reunimos às nove horas e quarenta minutos na residência. Sentamos no sofá da sala de estar da casa. O ambiente era acolhedor, calmo e propício para a realização da entrevista, considerando-se o fato de que entre os argumentos que sustentaram a escolha do local estava a condição de que não haveria interferência de outras pessoas no espaço ou de barulho interno ou externo que prejudicasse a captação do som pela filmadora o que realmente aconteceu.

Vale acrescentar que durante a realização das entrevistas, como apresentaremos mais adiante na parte referente à análise dos dados, os professores relataram preocupação com os resultados da avaliação promovida pelo Enade. Essa preocupação envolvia a condição de serem docentes de uma IES, uma vez que a exposição dos resultados terminaria por repercutir na sua própria atuação como professores, podendo projetar significado equivocado sobre suas práticas avaliativas, caso o resultado do exame não fosse positivo. Tal inquietação denotou um caráter pontual sobre essa forma de avaliação, mostrando que os professores não acreditavam que esse processo avaliativo pudesse dar conta de compreender toda a complexidade inerente às práticas avaliativas. Essas questões provocadoras de contradição serão retomadas mais adiante, na quarta parte deste trabalho, momento em que foram produzidas oportunidades de compartilhamento de significados sobre as práticas avaliativas e sobre o Enade, bem como de colaboração.

Assim, feita a descrição desse procedimento e a exposição do roteiro de questões que serviram como suporte para a realização das entrevistas reflexivas esclarecemos que nesse procedimento objetivamos superar: – A separação – presente em pesquisas de caráter meramente descritivo – entre as práticas avaliativas dos professores partícipes da pesquisa e o contexto mais amplo, histórico e social ao qual elas estão inseridas; – As reflexões desprovidas da compreensão de que toda ação é histórica e possibilita ou impede sua transformação de práticas sociais.

Partindo dessas afirmações, a entrevista reflexiva foi entendida como procedimento que nos permitiu a produção de uma condição de horizontalidade entre pesquisador e pesquisados, oportunidade em que ambos partilhamos, em processo reflexivo e crítico, os sentidos e significados socialmente e historicamente construídos sobre práticas avaliativas de elaboração de testes e os sentidos de Enade.

Encerrada a discussão sobre a entrevista reflexiva e as ações da reflexão crítica, apresentaremos a seguir o plano de análise de dados adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2.5 Plano de Análise de Dados

A metodologia proposta para a pesquisa apresentada anteriormente subsidiou a proposta de análise de dados elaborada para este trabalho. A produção dos dados foi realizada a partir da análise dos seguintes documentos – o Projeto do Curso de Pedagogia, os testes elaborados pelos professores colaboradores e as questões respondidas pelos professores por meio dos questionários e das entrevistas reflexivas.

No que se refere à análise dos dados, promovemos a aproximação das discussões sobre linguagem, sentido e significado a partir de Vygotsky (2001); e tema, significação, enunciado e enunciação, na perspectiva de Bakhtin (2000).

Para esta investigação, foi fundamental a compreensão da obra de Bakhtin (2000, p. 296), que entre outras proposições afirma que:

[...] o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez nesse enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vistas, visões do mundo, tendências.

Tal afirmação subsidiou a análise que realizamos nesta investigação. Observamos que os discursos dos colaboradores não se separaram de outros discursos por eles enunciados em outros momentos de sua própria formação, relacionando-se também de forma dialógica e dialética com os discursos de outros sujeitos, de outros contextos, devido à sua própria condição humana que é histórica e social.

Nesse sentido, quando o colaborador respondeu, na investigação, o que entendia por prática avaliativa, ou ainda, por Enade, essa resposta não poderia ser dissociada do contexto em que ele trabalhava. Compreendemos, portanto, que a linguagem – oral ou escrita – dos participantes da investigação está diretamente relacionada ao conjunto de significados socialmente construídos sobre práticas avaliativas e sobre Enade. Acrescentamos ainda, por meio de Ferreira (2007, p. 22), que “[...] na análise de discurso não há como ocultar a ambiguidade da linguagem, sempre social, circunstancial e contextual.”

Segundo Bakhtin (2000, p. 302), “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas.” Assim, entendemos que tanto o sentido de Enade quanto de Práticas Avaliativas, possuem significado social e historicamente construídos, que Bakhtin (2000) denomina de significação. De acordo com o próprio autor (2002, p. 128):

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação [...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.

Como elemento do discurso, de acordo com Bakhtin (2002, p. 129): “[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.”

Compreendemos ser impossível estabelecer análise da enunciação obtida do discurso dos sujeitos partícipes de nossa pesquisa sem que se faça uma análise da significação do tema dessa enunciação, o que nas palavras de Bakhtin (2002, p. 129) significa dizer que:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa.

Compreendido esse aporte, tendo o discurso como objeto teórico da análise, em seus dispositivos teóricos: tema e significação, voltamos a Liberali (2008, p. 10) para destacar que “[...] a importância da organização do discurso para pensar sobre a prática tornaria a linguagem um instrumento de transformação da atividade mental de pensar sobre o fazer.”

À luz de Bakhtin (2000), compreendemos que não haveria possibilidade de designar a significação de Enade ou ainda de Práticas Avaliativas de forma isolada, sem fazer dessa significação elemento de um tema, sem que estivesse relacionada às enunciações dos partícipes da pesquisa.

Tendo em vista o fato de que o tema da enunciação deveria se apoiar sobre aquilo que Bakhtin (2002) define como “[...] certa estabilidade da significação [...]”, concluímos que um tópico da análise deveria abordar não somente o fenômeno investigado sob o foco de sua historicidade, como também os próprios sujeitos em sua condição social e histórica. A esse

respeito, Bakhtin (2002) acrescenta que o tema perderia seu sentido se não houvesse um elo com o que o precede e com o que o segue.

Assim, o primeiro eixo da unidade descritiva desta pesquisa corresponde à discussão sobre o percurso histórico das Práticas Avaliativas ao longo dos últimos cem anos, oportunidade em que discutimos Práticas Avaliativas Tradicionais e Práticas Avaliativas Dinâmicas. Esclarecemos que esse debate fundamentou a elaboração das categorias interpretativas das práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial de questões dissertativas utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

O segundo eixo da unidade descritiva desta investigação corresponde à discussão sobre os processos avaliativos implementados pelo MEC, em nível de Ensino Superior, incluindo o Enade no contexto do SINAES. Objetivamos, nessa discussão, compreender a construção histórica e social sobre o referido tema.

Assim, esclarecemos que os eixos descritivos aqui apresentados serão abordados na terceira parte deste trabalho a qual denominamos de: Discutindo as Práticas Avaliativas de elaboração de testes. Objetivamos com essa empreitada situar o discurso dos professores investigados na realidade à qual estão envolvidos e estabelecer relação desses com suas práticas. Sobre essa questão, Bakhtin (2002, p. 136) afirma que:

Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória.

O discurso dos partícipes sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes e os sentidos de Enade por eles enunciados possui dimensão histórica, situa-se em um contexto social e é analisado a partir da relação tema-significação presente em sua enunciação.

A discussão exposta ilustrou aquilo que definimos como unidade descritiva - sintetizada no Quadro 07 desta investigação - a qual culminou com a necessidade da construção de um segundo elemento de nosso plano de análise, ou seja, a unidade analítica dos dados obtidos, o que faremos adiante.

Quadro 07: Unidade Descritiva da Pesquisa

Eixos temáticos	Temas abordados	Referencial
Práticas Avaliativas	Características das práticas avaliativas de elaboração de testes desenvolvidas por professores do Ensino Superior	Haydt (2001); Moretto (2005) Hoffmann (2001); Líbâneo (2008) etc.
Avaliação do Ensino Superior	Abordagem do processo histórico de construção do Enade como instrumento de Avaliação do Ensino Superior	Carrara (2002); Afonso (2000); Fernandes (2009) etc.

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador.

Feita a síntese da unidade descritiva por meio do quadro 7, esclarecemos que o primeiro eixo da análise dos dados obtidos no campo foi elencado tendo como objetivo estabelecer a relação entre as práticas avaliativas dos professores e os sentidos que eles atribuem ao Enade. Assim, elegemos como categoria que daria suporte a essa etapa da pesquisa, a prática avaliativa com suas respectivas unidades interpretativas: Prática Avaliativa Tradicional e Prática Avaliativa Dinâmica.

Nesse sentido, sintetizamos abaixo a discussão que será apresentada na parte três deste trabalho e que corresponde às características históricas das Práticas Avaliativas nos últimos cem anos. Quais sejam:

Quadro 8 – Características das Práticas Avaliativas de elaboração de testes

Avaliação Tradicional	Avaliação Dinâmica
<p>A avaliação estática é composta por provas ou testes no estilo tradicional, nos quais as pessoas são solicitadas a resolver problemas escolares convencionais e é esperado delas que esses problemas também sejam resolvidos da forma convencional e sem <i>feedback</i>.<sup>2</sup></p> <p>O resultado final é, quase sempre, a soma da pontuação dos itens resolvidos corretamente, sendo comum o desconto de pontos – penalidade – nas questões em cuja resposta o aluno não tem segurança – “chute”.</p>	<p>Na avaliação dinâmica, os sujeitos aprendem durante o intervalo entre as testagens e com as provas.</p> <p>A construção do teste é de importância fundamental nesse modelo. Se um item é respondido de maneira incorreta, é possível dar <i>feedback</i> para o estudante, auxiliá-lo de modo a resolver o item e dominar o conteúdo relativo a ele.</p> <p>Busca avaliar a maneira como o conhecimento aprendido é trabalhado. O interesse primordial é no processo, pois em um mundo em constante transformação, o conhecimento deve ser uma ferramenta útil para o estudante, que deve tornar-se capaz de dominar e transferir o aprendido para novas situações.</p>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador.

<sup>2</sup> De acordo com Haydt (2006), essa expressão no contexto das práticas avaliativas, significa a retroalimentação promovida pela avaliação, que fornece aos professores informações sobre o seu trabalho a partir do desempenho dos alunos, possibilitando-lhes condições para repensarem e replanejarem sua atuação, objetivando melhorias no aprendizado do aluno.



Esclarecemos que a elaboração das categorias subsidiou-se na compreensão, a partir de Cheptulin (2004), de que o conhecimento do professor colaborador desta pesquisa, sobre o objeto investigado, como processo histórico, nasce, realiza-se e desenvolve-se com base em suas práticas. A partir do autor, compreendemos que, baseados nas práticas dos professores, vislumbramos as categorias nas quais são refletidas e fixadas as ligações e as formas universais de compreender o objeto de estudo desta pesquisa, isto é, as práticas avaliativas e os sentidos de Enade.

Assim, subsidiados pelas características das Práticas Avaliativas de elaboração de testes Tradicionais e Dinâmicas, fizemos uso das questões dissertativas presentes nos testes – como já mencionamos anteriormente –, para caracterizar as práticas avaliativas dos professores colaboradores desta pesquisa.

A partir da escolha do tipo de questão que analisaríamos, com já dissemos – questões dissertativas –, elencamos, a partir de Moretto (2005), elementos constantes em itens de testes que serviram como suporte para a análise dos itens elaborados pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina. Quais sejam:

Quadro 9 – Exemplos de questões com e sem parâmetros para correção

Testes constituídos de questões sem parâmetros para correção	Testes constituídos de questões dotadas de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto
<p>Características:</p> <p>Ausência de definição de critérios para a correção das questões. Vale o que o professor quer que o aluno responda.</p>	<p>Características:</p> <p>Utilização de palavras de comando nas questões de testes que não têm sentido preciso no contexto.</p> <p>Ex.: <i>comente; discorra; como; dê sua opinião; conceitue você; como você justifica; o que você sabe sobre; quais, caracterize; identifique as principais características.</i></p>
<p><b>Exemplo de questão:</b> Como é a organização das abelhas numa colmeia?</p> <p><b>Comentário 01:</b> Várias respostas são possíveis para essa questão, tendo em vista a ausência de parâmetros para correção.</p> <p>Possíveis respostas dos alunos: “É joia!”, “É maravilhosa!”, “É fantástica!”, “É muito boa!”</p> <p><b>Outra forma de perguntar:</b></p> <p>Vimos em nossas aulas de ciências, como é maravilhosa a organização das abelhas numa colmeia, pois cada grupo de elementos da colmeia tem uma função específica, para que o todo funcione em harmonia. Partindo desta ideia:</p> <p>a) Descreva a função de ao menos quatro grupos de elementos da colmeia;</p> <p>b) Apresente por escrito um paralelo entre o funcionamento da colmeia e o de nossa escola, no tocante ao cumprimento das funções de cada um.</p> <p><b>Comentário 02:</b> Nesta forma de elaboração, não se deixou de questionar sobre a colmeia e seu funcionamento.</p>	<p><b>Exemplo de questão:</b> Comente a frase de Sócrates: conhece-te a ti mesmo.</p> <p><b>Comentário 03:</b> a palavra de comando é <i>comente</i> e o aluno pode fazer qualquer comentário.</p> <p><b>Outra forma de perguntar:</b></p> <p>No estudo que fizemos em filosofia da educação, afirmamos que, para haver desenvolvimento do indivíduo para a cidadania, é preciso que ele conheça seu contexto social. Além disso, que ele tenha um profundo conhecimento de si mesmo. Nos debates que fizemos em aula, citamos a frase atribuída a Sócrates “conhece-te a ti mesmo”. Partindo da frase e das discussões feitas em aula sobre o assunto, explique o significado da frase no contexto da filosofia da educação.</p> <p><b>Comentário 04:</b> Nesta forma o aluno sabe o que se pede dele: uma explicação, com base na frase em foco e na atividade de aula. A resposta será analisada dentro de um contexto específico: a filosofia da educação</p>
<b>O professor nesta perspectiva:</b>	
É aquele que passa informações aos alunos.	
<b>Os alunos nesta perspectiva:</b>	
Repetem o que copiaram em seus cadernos.	

Fonte: Moretto (2005).

Esclarecemos que a obra de Moretto (2005) nos serviu de base para a eleição dos indicadores de análise acima apresentados vez que ele apresenta uma discussão sobre a elaboração de questões dissertativas em testes. De acordo com Moretto (2005), é comum

encontrarmos nos testes elaborados pelos professores, a utilização de palavras de comando nos itens dos testes sem precisão de sentido no contexto. O referido autor destaca jamais ter afirmado que palavras, como por exemplo: justifique; não poderiam ser utilizadas no texto de uma questão. Segundo o autor, elas podem ser utilizadas pelo professor na elaboração das questões, desde que tenham sentido no contexto em que são usadas, permitindo a parametrização correta da questão.

Assim, compreendemos, a partir de Moretto (2005, p. 95), que as práticas avaliativas de elaboração de teste, especialmente questões dissertativas, exigem a compreensão por parte dos professores de que não se trata de mera coleta do que o aluno transcreveu no caderno como se fosse “[...] um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e de preferência exatamente como recebeu.”

Nesse sentido, as características apresentadas no quadro 9 serviram como suporte para a análise das questões dissertativas constantes nos testes elaborados pelos professores colaboradores desta pesquisa. Acrescentamos que definimos como Práticas Avaliativas Tradicionais de elaboração de testes aquelas em que verificamos, nos testes elaborados pelos professores, características inerentes à elaboração de questões sem parâmetro para correção e com presença de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto. Em relação às Práticas Avaliativas Dinâmicas, definimos como indicadores de análise a presença de questões parametrizadas nos testes elaborados pelos professores e com presença de palavras de comando com precisão de sentido no contexto.

É interessante afirmar que em conversa com a orientadora desta investigação, percebemos que poderiam existir exemplos de práticas avaliativas em que estivessem presentes elementos tanto das Práticas Avaliativas Tradicionais quanto elementos das Práticas Avaliativas Dinâmicas, o que nos fez adotar um terceiro indicador de análise, o qual denominamos, como categoria interpretativa, de Prática Avaliativa de elaboração de testes Sócio-Histórica, cujos indicadores estão sintetizados na figura 1, localizada na página 62.

Acrescentamos esta categoria subsidiados em Burlatski (1987, p. 92), o qual afirma que em relação às leis fundamentais da dialética:

[...] o desenvolvimento é um movimento ascendente [...] a lei da negação da negação reflete a estrutura geral das coisas, fenômenos e processos. Estes aspectos da negação da negação encerra em si a unidade entre os contrários, a tese e a antítese [...] não existem aspectos da realidade, incluindo o subjetivo, em que ela não se manifeste [...] esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega [...].

A partir do referido autor, compreendemos que os partícipes em seu próprio contexto, por seu desenvolvimento como sujeitos históricos e sociais e por conta de sua trajetória como professores, possuem características tanto das Práticas Avaliativas de elaboração de testes Tradicionais quanto das Práticas Avaliativas de elaboração de testes Dinâmicas, que por sua vez estas representam antítese e tese de um mesmo fenômeno: a Prática Avaliativa, inserida em contexto de relatividade, visto que a possibilidade de ruptura de velhas práticas e a adoção de novas práticas não significa a anulação total da anterior e é característica do movimento ascendente característico do desenvolvimento do sujeito professor.

Nesse sentido, a inserção da categoria Prática Avaliativa Sócio-Histórica atende aquilo que postula Ibiapina (2008) a respeito da pesquisa colaborativa – e que subsidiou esta investigação – quando a compreende como possibilidade de emancipação dos sujeitos partícipes da pesquisa por meio da reflexão crítica e da colaboração.

Assim, esclarecida a escolha dos indicadores de análise das questões elaboradas pelos professores partícipes desta pesquisa, afirmamos que a partir da revisão de literatura que realizamos, elencamos para a análise dos sentidos de Enade enunciados pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, os seguintes indicadores: O Enade como Instrumento de *Feedback* e o Enade como Instrumento de Prática Tradicional Excludente.

Optamos pelas unidades interpretativas expostas, subsidiados na produção da unidade descritiva desta investigação que nos permitiu verificar inicialmente, entre outros, a função de feedback do Enade, o qual, como instrumento de avaliação inerente ao SINAES, fornece dados não somente para o MEC, no que se refere à análise da formação dos pedagogos nos cursos de Pedagogia existentes no país, como também para os sujeitos que atuam nas instituições avaliadas, no caso específico desta pesquisa, os professores colaboradores nela envolvidos.

No desenvolvimento da unidade descritiva encontramos também a discussão sobre a não compreensão por parte dos professores das instituições avaliadas, sobre o que o Enade avalia, sobre como as questões são avaliadas, ou ainda, sobre como o processo é compreendido como uma imposição, como um Instrumento de Prática Tradicional que os exclui do debate, outra contradição identificada que foi trabalhada nesta pesquisa e que promoveu colaboração. Sintetizamos no quadro 10 os indicadores de análise dos sentidos de Enade enunciados pelos professores partícipes desta pesquisa.

Quadro 10 – Sentidos de Enade e os indicadores da análise interpretativa

SENTIDOS DE ENADE: INDICADORES DE ANÁLISE	
ENADE: INSTRUMENTO DE <i>FEEDBACK</i> PARA O PROFESSOR	ENADE: INSTRUMENTO DE PRÁTICA TRADICIONAL EXCLUDENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca avaliar e entender o processo de aprendizagem.</li> <li>• Utilizado pelo professor como instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, por meio do qual obtém <i>feedback</i> sobre suas práticas avaliativas.</li> <li>• O resultado é passível de ser discutido com o estudante de forma que ele perceba onde precisa melhorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não é incluído no debate sobre o Enade, o processo é excludente.</li> <li>• A visão do elaborador de políticas públicas é diferente da visão do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua.</li> <li>• O uso que o MEC faz dos resultados do Enade – que é compartilhado com os diferentes poderes governamentais – é muito mais para estabelecer <i>ranking</i> que compreender os processos envolvidos.</li> </ul>

Fonte: Brito (2008).

Nesse sentido, promovemos na pesquisa condições para que os professores partícipes enunciassem os sentidos por eles produzidos sobre o Enade, por meio do questionário e da entrevista reflexiva, que nos permitiu identificar as categorias interpretativas de análise elencadas as quais estão sintetizadas nas figuras 1 e 2, localizadas respectivamente nas páginas 62 e 63.

Figura 1 – Síntese da Análise

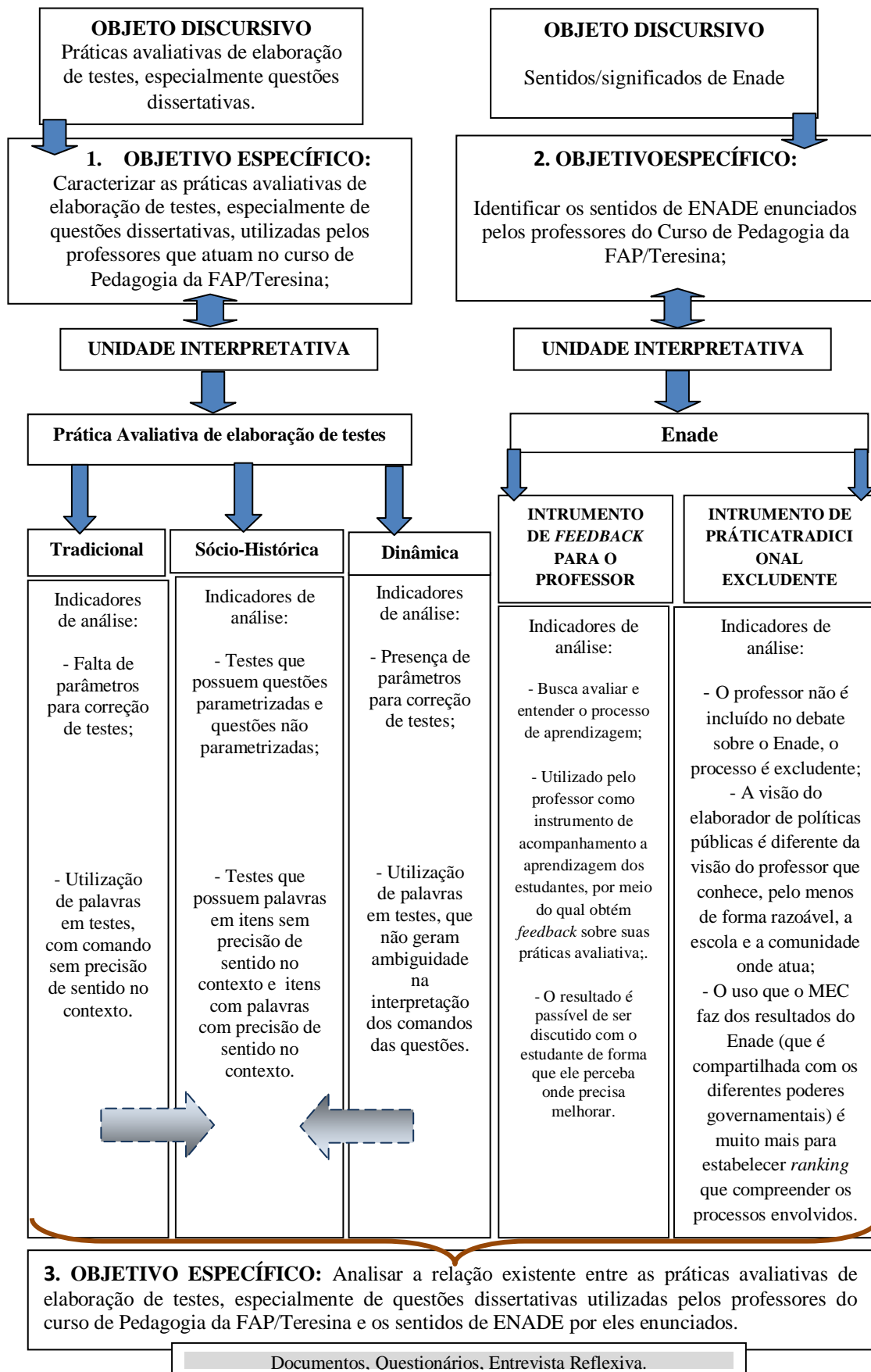
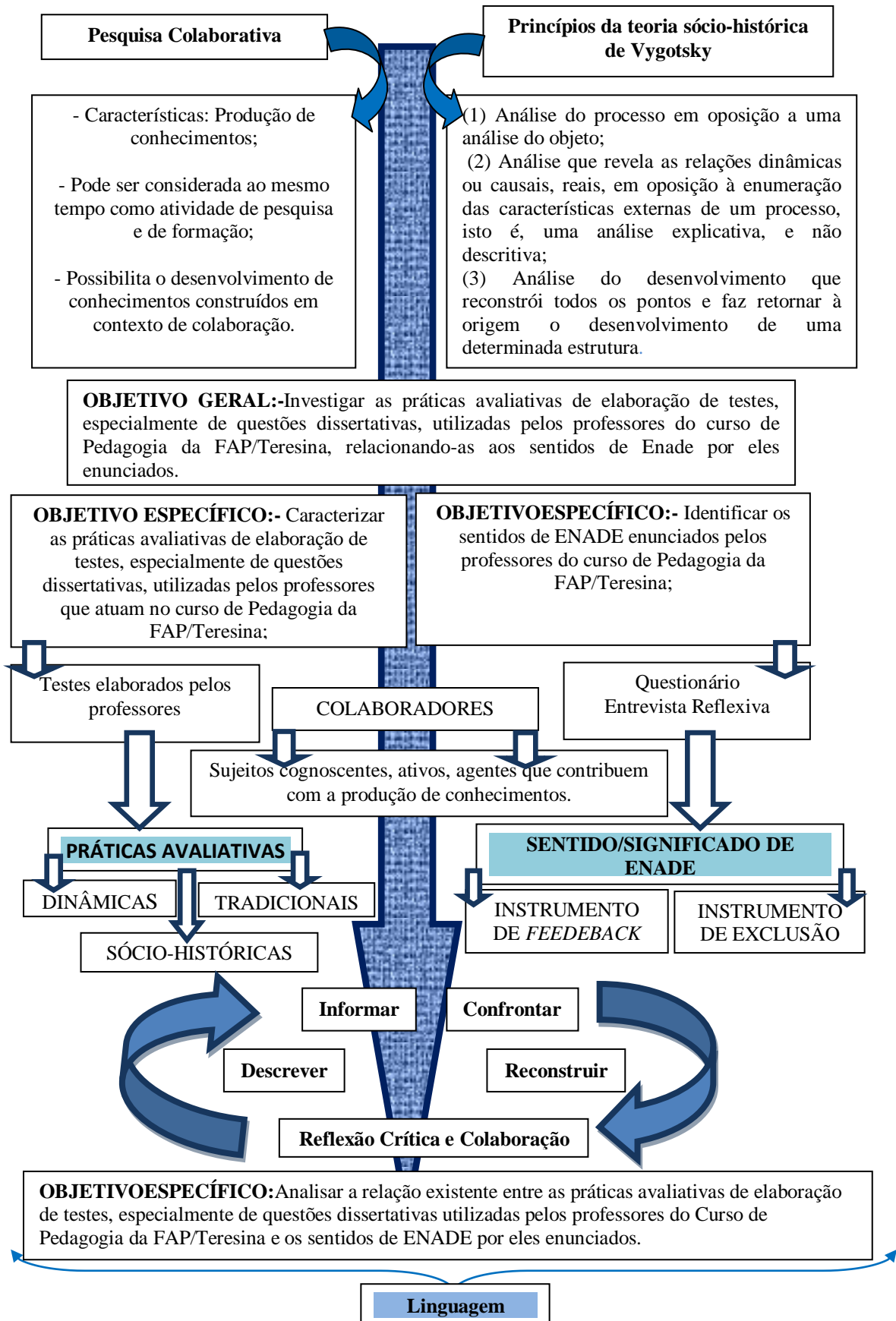


Figura 2 – Síntese da pesquisa



Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador

Por meio das figuras 1 e 2 apresentamos a síntese dos procedimentos adotados e a discussão analítica desenvolvida nesta pesquisa.

A seguir, na parte III deste trabalho, abordaremos a unidade descritiva que nos serviu como aporte para o desenvolvimento desta pesquisa.



### 3 DISCUTINDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES

A reconstituição histórica, mesmo de um passado recente, possibilita explorar antigas experiências, que no nosso caso, permitem desvendar os caminhos que nos levaram à teoria e à atuação prática em um domínio bastante específico, o da avaliação educacional.

(Heraldo Marelim Vianna)

Nesta parteda pesquisa, abordaremos a discussão sobre as Práticas Avaliativas desenvolvidas ao longo dos últimos cem anos, inserindo nesse debate o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) enquanto instrumento da avaliação institucional promovida pelo Ministério da Educação. Para atingir o objetivo proposto fizemos uso da obra de autores como Mediano (1998), Carrara (2002), Libâneo (2008), Lunt (1998) Brito (2008), entre outros.

Nesse sentido, visando construir aporte para a análise da relação entre as práticas avaliativas dos professores partícipes desta pesquisa e o Enade, iniciaremos o debate pela a trajetória histórica das práticas avaliativas.

#### 3.1 Iniciando o Debate sobre Práticas Avaliativas

De acordo com Mediano (1988), usualmente a avaliação tem sido definida como sendo juízo de valor sobre dados relevantes. Essa ideia pode ser percebida quando analisamos as definições apresentadas por professores em relação à avaliação que, em outros momentos, caracteriza-se pela ausência de clareza sobre o que esta viria a ser.

Assim, Mediano (1988, p. 153) afirma que em pesquisas realizadas, os professores investigados

[...] ao usarem o termo avaliação, ora se referiam ao ato de medir – ‘Segunda-feira vou dar uma avaliação na minha turma’ – ora se referiam ao julgamento de valor. Para outros, avaliação reduzia-se à testagem bimensal. [...] Essa falta de clareza quanto ao conceito tem, certamente, implicações na prática da avaliação.

Embora a constatação da autora contribua para a compreensão dos problemas inerentes à avaliação da aprendizagem, especificamente no que se refere à percepção da ausência de clareza sobre o que viria a ser avaliação, ressaltamos que alguns autores criticam esse tipo de análise construída a partir das respostas dos professores e obtida, por vezes, por meio de questionários ou outros instrumentos próprios de uma pesquisa.

Para Carrara (2002, p. 2),

[...] mais que apenas fotografar recomendáveis e paramétricas ações de professor e aluno quando envolvidos na tarefa de acompanhar como se dá a aprendizagem, é imprescindível filmar todo o processo e relacionar cada gesto avaliatório ao enredo no qual se insere. Apenas assim, com procedimentos de análise menos tópicos e mais funcionais, menos pontuais e mais relacionais, menos circunstanciais e mais contextualizados, torna-se possível uma compreensão do fenômeno da avaliação na perspectiva de um modelo não-linear e não-molecular.

Compreendemos, a partir da afirmação de Carrara (2002), que o contexto histórico e social ao qual o professor faz parte precisa ser analisado e, como tal, não pode ser excluído em quaisquer investigação, visto que sua experiência social, sua interação com o fenômeno, contribuiu e contribui para a elaboração de sentidos sobre avaliação, sobre suas práticas avaliativas.

Sobre esse tema, encontramos em Wachowicz (2006), insatisfação em relação à definição da avaliação como “juízo de valor”, a qual corresponde àquilo que Mediano afirma ser a resposta usual de muitos professores a respeito do tema. Wachowicz (2006, p. 135) nos diz que:

[...] Avaliar quer dizer não valorar, ou seja, não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo a significa não e a palavra ‘valiar’ significa atribuir um valor. Se esse estudo da etimologia da palavra estiver certo, então, chegamos ao ponto em que a teoria da avaliação já chegou: podemos e devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações, mas não podemos atribuir-lhes um valor.

A autora supracitada afirma que estaremos recolocando a avaliação no devido lugar de sua ação, quando fizermos uma síntese do que os alunos estão aprendendo, sem necessariamente ter que utilizarmos algum julgamento, uma vez que esse juízo seria arbitrário, dado que a aprendizagem é muito complexa, não sendo possível resumi-la a uma nota, a um conceito ou a um resultado. A avaliação assim, do ponto de vista educacional, de acordo com Demo (2004, p. 116), é:

[...] a) sempre injusta, pois não é viável avaliar outro ser humano justamente, implicando procedimento reducionista; b) sempre incômoda, já que ninguém gosta de ser avaliado, principalmente quando o avaliador tem poderes discricionários; c) sempre incompleta, porque é impraticável levar em conta todas as facetas do jogo; d) sempre ideológica, já que, na relação de poder, alinhamentos emergem de toda parte; e) facilmente autoritária, se o avaliador tem palavra final inquestionável; f) facilmente excludente, se, em vez de contribuir para a aprendizagem do aluno, exerce sobre ele influência predatória; g) facilmente humilhante, quando expõe inutilmente o aluno a estigmatizações sociais; h) facilmente insidiosa, quando representa arma do professor contra o aluno.

A partir das afirmações acima, acrescentamos, à luz de autores como Masetto (1997) e Libâneo (2008), que a avaliação é tarefa didática necessária à prática docente e, por sua vez, precisa ser questionada, revista, criticada e interpretada, dada a sua complexidade.

Ampliando a discussão, encontramos em Hoffman (2001) a afirmação de que nas últimas décadas a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação, por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. Hoffman (2001, p. 15) nos diz que muitos estudiosos contemporâneos,

[...] apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania.

Essas proposições nos levaram a erigir o seguinte questionamento: Como articular todo esse debate com a proposição de alternativas para a construção de uma avaliação da aprendizagem que não seja, entre outras características, classificatória e arbitrária?

Como sugestão, encontramos em Demo (2004, p. 120) algumas sugestões que julgamos pertinentes:

[...] b) o avaliado precisa entender como se dá o processo avaliativo, em particular, os critérios de avaliação; c) o avaliado deve ter o direito de recalcitrar, questionar, ainda que sempre com devidos argumentos; d) o avaliado deve poder refazer sempre o que fez de modo equivocado ou incompleto [...]

Compreendemos que a perspectiva apresentada na pesquisa envolve o educando no processo de avaliação de sua aprendizagem, vez que permite ao aluno a participação na discussão sobre os critérios utilizados pelo professor para avaliá-lo ou a possibilidade de revisão do que respondeu de modo equivocado. Afirmamos que tal proposta exige, em contrapartida, que o professor propicie espaço para esta participação do aluno no processo avaliativo pretendido por Demo (2004).

### **3.2 Uma Incursão pela História das Práticas Avaliativas**

Na busca por literatura que abordasse a trajetória histórica da avaliação, encontramos em Saul (2006), Vianna (2010) e Fernandes (2009), debate que nos permitiu estabelecer o cenário constitutivo das matrizes teóricas inerentes às práticas avaliativas em cada momento de sua história.

Objetivamos atender aquilo que Milanesi (2005) aponta como necessário para a investigação sobre o referido tema. Segundo o autor, pesquisar práticas avaliativas significa investir na caracterização das matrizes teóricas que subsidiam e influenciam a elaboração dos testes por parte dos professores.

Assim, a partir da obra dos autores supracitados, encontramos perspectivas teóricas e práticas no que se refere ao enquadramento conceitual e teórico dos elementos estruturantes da avaliação que se desenvolvem nas salas de aula.

Justificamos a necessidade da realização desta incursão, subsidiados em Fernandes (2009, p.44), o qual afirma que:

[...] a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo que ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações.

Nesse sentido, apresentaremos três gerações de avaliação que correspondem a outras inúmeras perspectivas, abordagens, significados ou conceitualizações possíveis de identificar ao longo dos últimos cem anos. São elas: a) avaliação como medida; b) avaliação como descrição; c) avaliação como juízo de valor.

Sobre a primeira geração, entendida como geração da medida, encontramos em Fernandes (2009, p. 44) a afirmação de que avaliação e medida eram compreendidas como sinônimos. Em outras palavras, “ [...] a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitiria medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.”

O contexto histórico e social, cenário dessa geração da avaliação, foi marcado pelo desenvolvimento de estudos sociais e humanos que se realizaram, entre outros países, nos EUA. De acordo com Afonso (2000), estudos desenvolvidos na Inglaterra, em meados do século XIX, que tinham como foco a genética humana, influenciaram fortemente o desenvolvimento dos testes e a fundamentação de políticas públicas de educação. Na França, Binet e Simon elaboraram testes com a finalidade de medir a inteligência e aptidões, que originaram o famoso coeficiente de inteligência, resultado do “ [...] cociente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas” (FERNANDES, 2009, p. 44).

Esse tipo de teste amplamente utilizado com a finalidade de recrutamento para as Forças Armadas influenciou posteriormente os sistemas educacionais do século XX. Acrescentamos que a subordinação dos exames escolares às práticas dos testes não se deu de forma desconexa do desenvolvimento do capitalismo e, segundo Afonso (2000), a crença nos

testes de inteligência se sustentava no entendimento de que estes poderiam prever o sucesso dos indivíduos na escola e na sociedade.

Fernandes (2009, p. 45) enfatiza que:

[...] os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. De fato, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir a uma variedade de finalidades. Essa quantificação dos aprendizes, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos.

O resultado dessa postura em relação à avaliação foi a rápida inserção desses testes nos sistemas educacionais, os quais adquiriram a função de verificar, medir os alunos, que eram entendidos como produtos dos sistemas educacionais. Noutras palavras, os alunos constituíram-se naquilo que se entende como matéria prima do processo.

Destacamos abaixo algumas características da avaliação como medida. Quais sejam:

Quadro 11 – Características da Avaliação como medida

<b>AVALIAÇÃO COMO MEDIDA: CARACTERÍSTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sala de aula: a avaliação se reduz à administração de testes e à classificação em períodos determinados;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções: classificar, selecionar e certificar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto: os conhecimentos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos: não participam no processo de avaliação;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação: descontextualizada;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor: neutro no processo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação é referida à média e os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador com base em Fernandes (2009)

Sobre a avaliação como sinônimo de descrição, Fernandes (2009) aponta Ralph Tyler como um dos influenciadores da época e enfatiza que as críticas à postura anterior repousavam sobre o fato de aquela ser limitada no que se refere ao destaque que dava aos conhecimentos dos alunos, considerando-os como únicos objetos de avaliação.

Os avaliadores, nesse sentido,

[...] perante objetivos educacionais previamente definidos, tinham como principal meta descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos. Por isso se referem à geração da descrição, que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos. (FERNANDES, 2009, p. 47).

Em oposição à geração da avaliação anterior, na década de 1930, outro estudo causou bastante impacto e teve caráter duradouro, o “Estudo dos Oito Anos”, que fora planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Tal trabalho se desenvolveu em um contexto em que se buscavam outros instrumentos para avaliar o desempenho dos alunos e consistia em uma variedade de procedimentos avaliativos que, entre outros, eram: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (*checklists*). Esses procedimentos visavam colher evidências sobre o rendimento dos alunos em perspectiva longitudinal em relação à consecução de objetivos curriculares.

Nessa perspectiva, o objetivo era de que a avaliação oferecesse elementos para uma crítica da instituição, baseada em dados empíricos, permitindo, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação. Com relação a essa questão, Saul (2006, p. 27) afirma que “[...] A avaliação da aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo para elaboração de currículo, que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial.”

A autora acrescenta que o modelo de Tyler, calcado em pressupostos positivistas, tem como fontes o aluno, a sociedade e o especialista, em que os objetivos sugeridos são filtrados pelos princípios filosóficos e psicológicos que subsidiam as práticas educativas. Assim, os objetivos educacionais giram em torno da seleção de experiências de aprendizagem, da organização dessas experiências e, por fim, da própria avaliação.

A propósito do estudante, Viana (2010, p. 51) afirma que no modelo de Tyler,

[...] A orientação do aluno somente seria possível depois que uma avaliação criteriosa fizesse o levantamento de todas as informações sobre o seu desempenho escolar, a fim de caracterizar problemas no seu desenvolvimento, como alguém que está sendo conduzido por intermédio de um processo educativo previamente determinado e com objetivos delineados.

De acordo com Saul (2006), a avaliação nesse modelo é entendida como sinônimo de medida e é valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados. A esse respeito, Vianna (2010, p. 51) destaca elementos que traduzem, no modelo de Tyler, sua filosofia da educação e que representam “pontos capitais” de sua obra, os quais apresentamos:

[...] 1) A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores nos indivíduos; 2) Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais; 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos [...].

Enfatizamos que o modelo de Tyler tirou o foco da avaliação das habilidades dos alunos e passou a focar o currículo, possibilitando a verificação do alcance dos objetivos propostos nos currículos. Contudo, essa geração da avaliação como descrição, manteve ainda, segundo Fernandes (2009, p. 48), “[...] as características da avaliação anterior”, a avaliação como medida. O autor destaca também que esse modelo ainda é visível em avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais.

Por fim, apresentamos a última geração da avaliação, a qual compreende a avaliação como juízo de valor. Essa geração caracteriza-se pela formulação de juízos de valor sobre as aprendizagens dos alunos, do próprio sistema educacional ou de qualquer outro objeto.

Sua construção ocorre em meio às críticas às posturas anteriores, no que se refere à superação de suas falhas. Nesse sentido,

[...] os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes. Apesar de um conjunto de reações quanto a essa implicação da emissão de juízos de valor, a verdade é que, a partir dos finais da década de 1960, todas as abordagens de avaliação, independentemente das suas diferenças, estavam de acordo nesse ponto. (FERNANDES, 2009, p. 48).

Do ponto de vista histórico, no processo de levantamento de informações sobre esse tipo de avaliação, encontramos o mundo às voltas com o lançamento do Sputnik, pela União Soviética ao espaço, em 1957. Tal evento influenciou o Ocidente com relação às políticas educacionais que deveriam contemplar, em seus sistemas educativos, o desenvolvimento de avaliação de currículos, de projetos e da aprendizagem dos alunos, com vista a dar conta de um processo que não significasse retrocesso em relação ao avanço científico obtido pela União Soviética.

Na década de 1960, a avaliação amplia seu alcance no que se refere ao debate teórico, que tem Michael Scriven como um dos seus principais expoentes. Isso pode ser percebido a partir da

[...] distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 49).

Sobre esse debate, Vianna (2000, p. 26) enfatiza que Scriven “[...] destaca a avaliação como um processo de levantamento de dados para a análise e posterior determinação do valor de um certo fenômeno [...].”

Para melhor compreensão da discussão, sintetizamos abaixo as características da avaliação como juízo de valor. Quais sejam:

[...] i) a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; ii) a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; [...] iv) a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores; v) os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; vi) a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009, p. 50).

Diante do que foi exposto sobre as três gerações da avaliação, concordamos com o pensamento de Viana (2000), a qual enfatiza que a avaliação educacional não produz afirmações definitivas, apenas formula alguns argumentos críveis para uma posterior análise, criando assim a possibilidade da elucidação daquilo que se consubstancia como foco da reflexão do sujeito que avalia.

Nesse sentido, afirmamos que o debate promovido sobre a avaliação ganha espaço no campo da produção literária a partir de críticas que geram novos paradigmas e, por sua vez, geram novas posturas que buscam explicar as realidades nas quais as práticas avaliativas se realizam.

Encontramos ainda em Vianna (2000, p. 19) a afirmação de que “[...] a reflexão em avaliação educacional produz explicações que permitem o surgimento de outros elementos teóricos, ou seja, a análise crítica é o caminho para a construção de novas idéias, novos conhecimentos.”

Assim, antes de prosseguirmos com esta incursão, compreendemos ser necessária a retomada das características das práticas avaliativas anteriormente citadas. Sobre as três perspectivas, destacamos as limitações a elas inerentes. Quais sejam:



Quadro 12 - Características das três gerações de avaliação

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendência presente nas três gerações de avaliação, de refletirem, quando da avaliação de instituições ou sistemas educacionais, o ponto de vista de quem as encomendou, excluindo do exame aqueles que possuem direta responsabilidade sobre o objeto da avaliação;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição das falhas dos sistemas educacionais avaliados entre professores e alunos, retirando desse contexto outros personagens do processo avaliativo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção da culpa no aluno pela falha do sistema, dando poderes, entre outros, ao professor, enquanto juiz nos processos de avaliação;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade dessas três gerações de acomodarem a realidade plural inerente à sociedade humana, em seus diferentes contextos e manifestações culturais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excessiva dependência do método científico, fazendo com que o avaliador ao adotá-lo seja eximido de responsabilidade, uma vez que lhes é atribuída a neutralidade no processo avaliativo.</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador com base em Fernandes (2009).

Nesse sentido, ao analisarmos as características apontadas por Fernandes (2009), percebemos em sua construção características de cunho positivista e reducionista, ao passo em que essas avaliações tradicionais, em síntese, de acordo com Lunt (1988), lidam somente com os produtos da aprendizagem, deixando de fora os processos a ela inerentes.

Assim, de acordo com Lunt (1988, p. 223), as práticas avaliativas tradicionais, centradas na testagem, implicam:

[...] uma concepção positivista sobre o que esperar das crianças em várias idades e estágios; isto é, uma concepção que considera esses testes como um tópico relativamente indiscutível para avaliar o nível, o estágio, as necessidades ou habilidades de uma criança no que diz respeito às funções emocionais e cognitivas.

Segundo Lunt (1988), o foco dos testes está baseado na ideia de aptidão, o que, segundo a autora, corresponde a uma característica estanque, estática, dos indivíduos submetidos aos exames e que em boa parte dos casos termina por determinar futuras aprendizagens. Esse posicionamento exige que o avaliador faça uso de várias tarefas, no que se refere ao exame dos alunos, observando-os e registrando suas respostas e desempenho durante o processo educativo para, posteriormente, interpretá-lo, estabelecendo um resultado.

Em relação ao foco da avaliação sobre os currículos, Lunt (1988, p. 225) destaca que esta não fornece:

[...] informações sobre as estratégias de aprendizagem do estudante ou sobre as características interacionais e sociais da situação de aprendizagem. Tais formas de avaliação não respondem às perguntas de “como” e “por que”, em sua análise do sucesso ou fracasso das crianças na aprendizagem. Também não fornecem informações qualitativas sobre o potencial de aprendizagem futuro ou as necessidades pedagógicas do aluno.

Nesse sentido, Campione (2002) sugere, em contraste às práticas tradicionais, uma proposta de avaliação dinâmica, que consiste na ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança. O referido autor esclarece em sua obra que o termo “avaliação dinâmica” abarca uma série de abordagens distintas que, segundo ele, enfatizam a avaliação dos processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança.

A seguir, abordaremos aquilo que se constitui como proposta alternativa para as práticas avaliativas até aqui apresentadas.

### **3.3 Prática Avaliativa Sócio-Histórica**

Segundo Campione (2002), no que se refere aos testes, na perspectiva da avaliação dinâmica, devem ser considerados pelo professor os possíveis caminhos utilizados pelos alunos para chegarem à resolução das questões os quais podem fornecer informações úteis para o diagnóstico sobre sua situação em relação à aquisição do conhecimento testado.

Assim, de acordo com Campione (2002, p. 274), na avaliação dinâmica, os

[...] alunos fazem um determinado teste, recebem algum treino e/ou instrução sobre itens típicos do teste e depois um pós-teste. Um conjunto de pontuações resulta dessa seqüência. Primeiro a pontuação do pré-teste, aquela que seria normalmente usada para fins de prognósticos ou classificação. Existem, além disso, dados disponíveis da própria interação de instrução. Em seguida, vem a pontuação da mudança, ou seja, quanta melhora aconteceu do pré para o pós-testes. Finalmente, a pontuação do próprio pós-teste. Cada uma dessas, portanto, é uma pontuação candidata a prognosticar, e a questão empírica é saber qual é a mais útil.

Outra abordagem em contexto de avaliação dinâmica seria aquela que diz respeito, segundo o referido autor, aos processos envolvidos na mudança. O objetivo seria o de especificar e avaliar em mais detalhes as competências que sustentam a aprendizagem dos alunos e avaliá-las diretamente. Assim, o professor teria como objetivo descrever as competências mobilizadas pelos alunos em situação de testagem, e que serviriam como base para a elaboração de atividades de aperfeiçoamento.

Antes de abordarmos o tipo de avaliação dinâmica que optamos para fundamentar a análise das práticas avaliativas dos professores colaboradores desta pesquisa, apresentamos, no quadro abaixo, alguns exemplos de avaliação dinâmica:

Quadro 13 - Exemplos de avaliações dinâmicas

Tipos de Avaliação Dinâmica	Características
Avaliação do potencial de aprendizagem Budoff (1974)	Avalia o potencial geral de aprendizagem possuído por crianças que não era detectado por testes-padrão estáticos.
Abordagens de testagem dos limites Carlson (1979)	Modifica o contexto de teste de um modo projetado, por meio de intervenções padronizadas planejadas para facilitar o desempenho e fornecer um indicador mais sensível para uma capacidade intelectual geral.
Avaliação via aprendizagem assistida e transferência Campione e Brow (1982)	Há a instrução do aluno de forma dosada, começando com dicas leves, gerais, e prosseguindo em direção à instrução pormenorizada. O foco está na ajuda aos alunos na resolução de questões e no quanto esta ajuda implicará no futuro para a resolução de situações inéditas.

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador a partir de Campione (2002).

Assim, o foco da avaliação dinâmica, exemplificada no quadro 13, está como já dissemos, no potencial para mudar do indivíduo avaliado. Segundo Campione (2002, p. 271), representa a tentativa de rompimento com as práticas avaliativas tradicionais, em que

[...] ensinar a informação específica (conhecimento) ou as habilidades específicas (cálculos) contidas nos testes é visto como a maneira de elevar a competência – ensinar a fazer contas aumenta a inteligência, fornecer dados históricos torna alguém culturalmente ilustrado e assim por diante.

Contraopondo-se a essa prática, Lunt (1988) defende que a proposta de avaliação deve ter como foco a interação dinâmica entre examinador e aluno, isto é, é preciso dar mais ênfase ao processo do que ao produto da aprendizagem. Destaca, ainda, que essa abordagem está ancorada nas teorias de Vygotsky,

[...] em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução) e desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo. (LUNT, 1988, p. 232).

Nessa esteira, de acordo com as proposições de Lunt (1988), para Vygotsky a educação escolar está no centro da aprendizagem da criança e desempenha papel primordial no seu desenvolvimento.

Com o intuito de evidenciar as proposições de Vygotsky a respeito da educação escolar, elaboramos um quadro contendo considerações sobre o papel da educação enquanto elemento que, segundo Lunt (1988, p. 232), “[...] precede e conduz o desenvolvimento.”

#### Quadro 14 - Vygotsky e o papel da educação

<b>Características da Educação Vygotskyana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação escolar só é útil quando ultrapassa o desenvolvimento e quando isso acontece, ela possibilita o despertar de uma série de funções que estão adormecidas, em maturação, na zona de desenvolvimento proximal;</li> <li>• Sua teoria está baseada na crença de que os processos cognitivos são resultados de interações sociais e culturais e de que todas as funções psicológicas superiores do indivíduo têm sua origem no contexto social;</li> <li>• Os processos psicológicos têm suas origens na atividade colaborativa, tendo como mediadora a interação verbal: a criança entra em contato, entre outros, pela atividade instrucional do adulto, com conceitos e, por meio da internalização, está apta para aprender o novo conceito e incorporá-lo como seu. A linguagem assume papel preponderante, enquanto mediadora em um processo em que a criança é capaz de transformar atividade externa (plano social e interacional) em atividade interna (plano individual) e, por sua vez, em atividade de compreensão.</li> <li>• Enfatiza o papel do professor enquanto MEDIADOR na condução do desenvolvimento da instrução.</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador a partir de Lunt (1988).

Nesse sentido, de acordo com Lunt (1988, p. 234),

[...] qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa.

Em oposição às práticas avaliativas tradicionais, encontramos a proposta da avaliação dinâmica que, à luz da teoria vygotskyana, postula que as habilidades emergentes na criança manifestam-se apenas na atividade colaborativa mediada. Desse modo, a avaliação completa precisa incorporar e explorar esse tipo de interação.

Subsidiemos esta investigação nas considerações sobre as práticas avaliativas inseridas nas proposições da avaliação dinâmica. O que nos fez elencar, à luz de Brito (2008), algumas características desse tipo de avaliação, em que o foco está no potencial de mudança do indivíduo.

A esse respeito destacamos a afirmação de Brito (2008, p. 845), a qual enfatiza que:

[...] na avaliação dinâmica, os sujeitos aprendem durante o intervalo entre as testagens e com as provas. A construção da prova é de importância fundamental neste modelo. Se um item é respondido de maneira incorreta, é possível dar *feedback* para o estudante, auxiliá-lo de modo a resolver o item e dominar o conteúdo relativo a ele.

A partir da afirmação, entendemos que o teste assume na prática avaliativa do professor o papel de instrumento no processo de realização do *feedback*, oportunidade em que alunos e professores discutem questões de testes a partir dos erros e possíveis soluções.

Tal procedimento inerente às práticas avaliativas dos professores, característicos da avaliação dinâmica, devem ser subsidiados por métodos criativos de investigação dos processos de aprendizagem e do potencial dos indivíduos no que se refere à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, permitindo ainda aos professores acesso a informações construtivas e úteis.

Feita a discussão sobre a prática avaliativa dinâmica subsidiada em Vygotsky (1987), faremos a seguir uma discussão sobre o Enade, objetivando explicitar a unidade discursiva inerente à análise dos sentidos e significados do exame para os professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

### **3.4 Enade: em Busca de Significados Socialmente Construídos**

Nas etapas anteriores, fizemos a apresentação dos princípios teóricos metodológicos inerentes a esta pesquisa. Faremos, a seguir, uma discussão sobre Enade, situando-o no contexto da AI. O propósito da discussão refere-se ao fato de que precisávamos construir um cenário que nos permitisse compreender os caminhos que nos levaram, pesquisador e partícipes da investigação, a atuarmos como atuamos, nos dias atuais, em relação ao fenômeno por nós pesquisado.

Nesta parte, pretendemos relatar o percurso inerente ao diálogo desenvolvido com autores que discutem o Enade como instrumento da avaliação institucional, em seus limites e perspectivas, na expectativa de apresentar aquilo que corresponde à elaboração de significados construídos socialmente ao longo do processo histórico, característica própria do fenômeno investigado.

Entre os autores que subsidiaram esta parte da pesquisa, encontramos José Dias Sobrinho e Newton César Balzan (2008), Brito (2008), Fernandes (2009), Castro (2009), Oliveira e Costa (2001).

### **3.5 Situando o Enade enquanto Prática de Avaliação**

De acordo com Polidori et al. (2006), o Brasil, a partir de 1990, desenvolveu diferentes estratégias de avaliação da educação superior, iniciando pelas universidades públicas e somente anos mais tarde adentrou também no ensino privado.

As discussões sobre a avaliação da educação superior tiveram início na década de 1970, quando das discussões sobre a avaliação da educação superior através de instrumentos

como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que estavam voltados para os cursos de mestrado e doutorado.

Importante é lembrar a existência de programas que contribuíram para o sistema de avaliação que hoje dispomos: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado pelo MEC no ano de 1983; o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986; as experiências de autoavaliação que desenvolveram uma interlocução entre MEC e as Instituições de Ensino Superior; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) no período de 1993 a 1994. O estudo sobre esses programas, descritos por José Dias Sobrinho e Newton César Balzan (2008) no Livro Avaliação Institucional: Teorias e experiências, possibilitou-nos a oportunidade de conhecer várias experiências realizadas no campo da avaliação institucional em diversas universidades brasileiras, inclusive UNB e Unicamp.

A temática da avaliação institucional começou a ganhar consistência, segundo Balzan e Sobrinho (2008), na década de 1990. Nessa mesma época, a concepção de avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica se fazia presente, assim como o avanço nas discussões sobre a temática não mais reiterava somente o valor da avaliação, mas a preocupação em pensar os princípios e desenvolver os processos de avaliação.

É importante ressaltar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem em sua “gênese” a proposta do PAIUB, que tinha o objetivo de promover a permanente melhoria da qualidade da educação superior. A proposta do PAIUB foi dividida em quatro etapas, a saber: diagnóstica, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna. Essas etapas sofreram algumas modificações, mas continuam na sua essência presentes no SINAES.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9394/96 e a Constituição Federal - CF/88 recomendam e permitem a diversificação dos modelos institucionais, bem como a utilização de instrumentos avaliativos para verificar a qualidade da educação superior oferecida no país.

Nesse contexto, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC) que previa normatizar o processo de avaliação, estabelecendo critérios, inclusive, para desenvolver instrumentos como: avaliação das condições de oferta (ACO); avaliação das condições de ensino (ACE), de forma que o credenciamento e recredenciamento fossem garantidos. Porém, somente o ENC, também conhecido como Provão, prevaleceu e, após muitas controvérsias, foi substituído, em 2003, pelo SINAES.

Esse novo sistema veio apresentar outro olhar sobre a avaliação, possibilitando um princípio de integração, isto é, o envolvimento da instituição na sua totalidade. O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, levando-se em conta a sua expansão, aumento da sua eficácia institucional.

Acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-CONAES, o SINAES, por meio desta, estabelece as diretrizes para sua operacionalização que fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP.

Instituído pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 10.861 (DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P.3/4), em 14 de abril de 2004, o SINAES surgiu com a missão de avaliar as Instituições de Ensino Superior, em seus respectivos cursos de graduação e, ainda, o desempenho acadêmico de seus estudantes.

Composto por três eixos ou modalidades que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, o SINAES busca desenvolver uma avaliação institucional que identifique meios para aumentar a consciência pedagógica dos atores que compõem a instituição e tornar mais efetiva a vinculação com a comunidade.

No que se refere à avaliação institucional, a Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES) destaca a importância e a necessidade dessa avaliação assumir sua verdadeira função. Sobre isso, Dias Sobrinho (2008, p. 61) esclarece que “[...] a avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é um mecanismo para a exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados.”

Nesse contexto, emergiu a necessidade de construção coletiva de uma avaliação institucional que valorizasse alguns princípios básicos, tais como: “[...] globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 40)

De acordo com Fernandes (2002), as ações metodológicas da avaliação institucional devem estar pautadas em três critérios básicos: a visão da totalidade, a participação coletiva e o planejamento e acompanhamento seguindo etapas de operacionalização como: preparação, implementação e síntese. Para que esses critérios fossem atendidos se fazia necessária a adoção de princípios como unidade de linguagem e competência técnica e metodológica justificada pela necessidade de um entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto, uma vez que são inúmeras as concepções de avaliação e sobre a competência metodológica.

Entendemos que a avaliação institucional consiste em uma pesquisa científica e que para que possa produzir resultados satisfatórios deve seguir o rigor metodológico para garantir a fidedignidade, unidade de informações e respeito às individualidades. Nesse sentido, não pode ser uma ação isolada, sem o conhecimento dos membros sobre a situação abordada, por isso deve ser interpretada como uma tomada de decisões, de aquisição de subsídios para os novos projetos.

A IES, avaliada por meio do SINAES, para a operacionalização da avaliação institucional ou da autoavaliação, adota um grupo de trabalho que é organizado pela Comissão Própria de Avaliação, que, dentre outras situações, busca, por meio de suas ações, impulsionar o favorecimento da construção de uma cultura da avaliação na instituição e a preparação para as demais avaliações externas a que são submetidos periodicamente.

No que se refere ao desempenho acadêmico dos discentes, a Lei nº 10.861 estabeleceu em seu artigo 5º, a aplicação do Enade. Esse exame tem como objetivo, acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Analisa ainda não só o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ajustamento das exigências decorrentes da evolução do conhecimento, mas também acompanha as competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira ou mundial e a outras áreas do conhecimento.

Os resultados desse exame – o Enade – de acordo com o SINAES, objetivam produzir dados por instituição de educação superior e, nessa perspectiva, constituir referenciais que permitirão a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

Assim, o Enade, inserido na avaliação de cursos, em princípio, não se enquadrava em uma perspectiva meramente classificatória, em que predominam a fiscalização, perseguição, policiamento e ou punição, mas tem a pretensão de auxiliar a construção de caminhos que possam dinamizar as atividades desenvolvidas por instituições e cursos de formação em nível de ensino superior.

O objetivo do Enade, de acordo com Ferraz (2008, p. 104), é “[...] acompanhar o processo de aprendizagem em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.” No caso desta investigação, o curso de Pedagogia.

O MEC/CONAES/INEP (2006) determina ainda uma matriz orientadora em que são exploradas três categorias para a avaliação dos cursos de graduação, são elas: organização



didático-pedagógica; corpo docente; corpo discente e corpo técnico-administrativo e, por último, as instalações físicas. Nesse contexto, são também explorados os respectivos grupos de indicadores, além de critérios para cada um desses elementos.

Assim, finalizando essa discussão, acrescentamos ainda, que em 15 de março de 2012, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Normativa de nº 6 que estabeleceu nova regra para o Enade, segundo a qual são obrigados a participar da prova estudantes ingressantes que efetivaram matrícula em 2012, estudantes concluintes com expectativa de conclusão até julho de 2013, ou ainda os estudantes que tiverem concluído 80% da carga horária mínima de seus cursos até 17 de agosto do corrente ano.

Apresentamos, a seguir, características do Enade, no que se refere aos itens presentes em seus testes.

### **3.6 Enade: Características e Críticas ao Teste**

Objetivando compreender a estrutura de uma prova aplicada em contexto de Enade, encontramos em Brito (2008, p. 845) as seguintes considerações:

A prova do Enade é composta de 10 questões de formação geral e 30 de conteúdos específicos elaboradas com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas, as competências profissionais básicas das áreas, o conhecimento sobre conteúdos básicos e profissionalizantes, além de questões transdisciplinares.

Constatamos também que a prova possui, no que se refere à formação geral, duas questões discursivas e oito de múltipla escolha e, no que se refere à formação específica, são 27 questões de múltipla escolha e três discursivas.

Nessa proposta de uma forma geral, de acordo com Brito (2008), as características inerentes ao Enade são as seguintes:

- É instrumento de análise de mudança;
- É uma situação de teste – intervenção e busca avaliar o processo e não o produto;
- É diagnóstico, pois possibilita a correção e superação das dificuldades.

O foco do Enade é de acordo com Brito (2008, p. 846) é “[...] a trajetória do estudante, a partir do potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), o domínio da área e as competências profissionais (desempenho dos concluintes)”.

A proposta de avaliação do Enade, de acordo com Brito (2008), visa aferir habilidades acadêmicas e competências profissionais. A autora destaca ainda que a habilidade

acadêmica é a capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente. As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do concluinte e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandem a investigação, a análise, a avaliação, a prevenção e a atuação em situações definidas, especialmente, na promoção da qualidade de vida.

As provas aplicadas no intuito de avaliar os alunos têm como objetivo verificar as capacidades de leitura e interpretação de textos, além de explorar a capacidade de análise crítica de informações. Os alunos também são avaliados em sua capacidade de concluir, estabelecer relações e comparações entre situações específicas, entre outras competências, tais como proposição de soluções, argumentação, questionamentos de problemas inerentes à realidade a qual estão inseridos, seja no que se refere a questões de conhecimento geral ou de conhecimento específico.

De acordo com o Inep (2011), a avaliação de desempenho dos alunos de cada curso no Enade é expressa por meio de conceitos que variam de 1 (pior desempenho) a 5 (melhor desempenho). Segundo o referido instituto, o conceito atribuído leva em consideração as partes que compõem o exame: uma composta por questões de formação geral do aluno ao longo do curso e outra por questões de componente específico ao curso ao qual o aluno está vinculado. Assim, a parte do exame referente à formação geral compõe 25% do conceito atribuído ao curso enquanto que a segunda parte referente ao componente específico compõe 75% do conceito. E como já havíamos dito, essas partes estão por sua vez, subdivididas em questões objetivas e em questões discursivas, com seus respectivos pesos correspondentes.

Acrescentamos que os alunos que participam do exame devem responder com antecedência um questionário que tem como objetivo possibilitar-lhes condições de avaliarem o curso ao qual estão matriculados. Enfatizamos que esse questionário compõe também o Relatório do Enade o qual se caracteriza por conter os resultados do desempenho dos alunos avaliados e suas impressões sobre o exame.

Assim, de acordo com o Artigo 10, da Lei n.º 10.861/2004 os resultados considerados insatisfatórios no Enade, ensejarão a celebração de um protocolo de compromisso entre a instituição de ensino avaliada e o MEC tendo como objetivo a reversão do quadro negativo identificado por meio do exame. Entre as penalidades previstas na lei, no que se refere ao descumprimento do protocolo de compromisso, estão: - a suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; - a cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de

cursos por ela oferecidos e/ou a advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

Diante das características apresentadas, buscamos nesta pesquisa apresentar alguns posicionamentos sobre o Enade a partir de autores que estabelecem olhar crítico sobre o significado deste instrumento de avaliação externa no processo de avaliação do Ensino Superior. Sobre a referida discussão, Brito (2008, p. 841) menciona que:

[...] muitos textos publicados na imprensa tratam de forma equivocada os resultados do Enade. Em primeiro lugar, não pode ser subtraída a nota do ingressante da nota do concluinte e acreditar que isso seria um indicador de valor agregado [...] Infelizmente, essas comparações e *rankings* são de grande gosto popular e propagandístico. A mídia pode elaborar *ranqueamentos*, pois os resultados são públicos, embora nada contribuam para que as IES melhorem, embora exista a crença disseminada de que ocorrem mudanças quando da divulgação.

Considerando as afirmações da referida autora, afirmamos que encontramos no campo de pesquisa - a partir de nossas vivências como docente e tomando como referência o quadro descrito por Brito (2008) – elementos que caracterizam o desconforto provocado pela divulgação dos dados estatísticos obtidos por meio do Enade.

Sobre esse tema, Fernandes (2009, p. 118) expressa o cenário ao qual o Enade se insere a partir de características de exames a ele semelhantes. Quais sejam:

[...] 1- os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem; 2 - a administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada; 3 - os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas; 4 - as provas de exame são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos; 5 - a maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar; 6 - normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos.

Partindo dessas considerações, compreendemos as dificuldades às quais os professores partícipes da investigação estavam sujeitos, uma vez que a avaliação promovida pelo Enade representa também a avaliação de suas práticas avaliativas, também inseridas como objeto de verificação, no processo de avaliação externa promovido pelo SINAES.

Não descartamos a compreensão de que esta lógica inerente ao processo avaliativo promovido pelo Enade, segundo Saviani (2008, p. 15), denota “[...] uma espécie de ‘pedagogia de resultados’. Assim, o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado.”

Ressaltamos que o autor supracitado acrescenta ainda em relação aos instrumentos de avaliação do governo, entre os quais destacamos nesta pesquisa o Enade, inserem-se em

[...] uma lógica de mercado que [...] como nas empresas, visa obter satisfação dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2008, p. 15).

Tal compreensão nos foi pertinente, uma vez que nos permitiu situar a discussão sobre o Enade sob o ponto de vista histórico, propiciando, assim, a possibilidade da construção de crítica sobre o processo.

Concordamos com os autores citados anteriormente, quando afirmam que esses processos avaliativos, baseados em indicadores de desempenho, mostram-se limitados e impróprios para medir a qualidade efetiva da educação, uma vez que não extrapolam o nível instrumental. Sobre esse tipo de avaliação, Oliveira e Costa (2001, p. 228) ressaltam as seguintes características:

[...] a redução da avaliação da aprendizagem a uma única situação – de prova escrita [...] a realização de um processo avaliativo baseado em critérios elaborados – embora por especialistas de notório saber – fora da comunidade acadêmica; [...] tem como característica a ausência da participação da comunidade acadêmica no processo que gerou e mantém o Exame, o que coloca o MEC muito mais em uma posição de auditoria e fiscalização, do que de acompanhamento do ensino ministrado pelas IES brasileiras.

Nessas condições, o surgimento de questionamentos sobre o Enade torna-se inevitável, e cabe acrescentar que, por vezes, evidenciaram-se em nosso dia a dia na IES em que trabalhamos como professores. Para exemplificar, seguem-se alguns que estão presentes também na obra de Fernandes (2009, p. 121), em sua discussão sobre a problemática inerente ao mesmo tema:

[...] 1 - O que os exames de fato avaliam?; 2 - Que currículo é avaliado pelos exames?; 3 - Qual a consistência dos resultados dos exames?; 4 - Os exames serão igualmente justos para todos os alunos?; [...] 7 - A Análise, a apresentação e a divulgação dos resultados é aceitável?; [...] 9 - Que consequências se retiram dos resultados dos exames e da análise dos dados?

Tais questionamentos permearam a investigação, desde sua discussão inicial, a partir da elaboração do Projeto de Pesquisa, até as vivências propiciadas pela pesquisa de campo, presentes nos discursos dos professores partícipes de nosso trabalho.

Assim, buscando aprofundar a abordagem sobre o Enade, encontramos em Brito (2008) algumas ponderações sobre o exame, que julgamos pertinentes e que nortearam nossa

investigação, não só no que se refere à formatação de um referencial para a mesma, como também, como aporte para a análise dos dados.

Inicialmente, Brito (2008, p. 849), enfatiza que “ [...] embora o SINAES tenha sido elaborado a partir da ideia de que a nota, que leva à construção de *rankings*, não é um bom indicador da qualidade do curso, os *ranqueamentos* permanecem desde o primeiro ENC (provão).”

A partir da autora, compreendemos que a avaliação dos avanços dos alunos é importante, devendo fazer parte das políticas públicas voltadas para a educação em nosso país, contudo corroboramos com as afirmações da autora quando ela enfatiza que

[...] os resultados da avaliação assumem diferentes significados e, por esta razão, o resultado da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes deve ser visto dentro de duas possibilidades que vêm sendo tratadas na literatura desde a década de quarenta do século passado: o significado da avaliação para o professor e o significado da avaliação para o elaborador de políticas públicas. (BRITO, 2008, p. 849).

Compreendemos a complexidade do fenômeno investigado, tendo em vista que é possível perceber o distanciamento entre quem planeja o processo avaliativo, elabora as provas e as aplica e os docentes que atuam diretamente com os alunos, avaliando-os constantemente, quando do desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Tal fato pode contribuir perigosamente para o processo de alienação não só dos professores, como também dos alunos que, na maioria das vezes, percebem o processo como uma imposição, como algo que não lhes é permitido discutir os princípios que lhes são inerentes. Isso, adiantamos, ficou caracterizado no discurso dos professores partícipes de nossa investigação.

Assim, sintetizamos no quadro 15 os significados socialmente construídos de Enade apresentados na discussão que desenvolvemos até aqui e que nos serviram como suporte para a análise dos discursos dos partícipes desta pesquisa, quando da identificação dos sentidos por eles enunciados sobre o referido processo de avaliação externa promovido pelo MEC.

Quadro 15 – Significados de Enade socialmente construídos

<b>ENADE: INSTRUMENTO DE <i>FEEDBACK</i> PARA O PROFESSOR</b>	<b>ENADE: INSTRUMENTO DE PRÁTICA TRADICIONAL EXCLUDENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca avaliar e entender o processo de aprendizagem. Utilizado pelo professor como instrumento de acompanhamento a aprendizagem dos estudantes, por meio do qual obtém <i>feedback</i> sobre suas práticas avaliativas.</li> <li>• O resultado é passível de ser discutido com o estudante de forma que ele perceba onde precisa melhorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não é incluído no debate sobre o Enade, o processo é excludente.</li> <li>• A visão do elaborador de políticas públicas é diferente da visão do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua.</li> <li>• O uso que o MEC faz dos resultados do Enade (que são compartilhados com os diferentes poderes governamentais) é muito mais para estabelecer <i>ranking</i> que compreender os processos envolvidos.</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador para esta pesquisa

Feito esse debate sobre o Enade, abordaremos a seguir, aquilo que correspondeu à análise dos dados obtidos por esta pesquisa.

## 4 INVESTIGANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS E SENTIDOS DE ENADE

O caminho que defendo para mudar a prática docente é encarar a pesquisa como um processo de investigação da e na ação, considerando-o, essencialmente como reflexivo e colaborativo.

(Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina)

Nesta parte da dissertação, analisamos as práticas avaliativas e os sentidos de Enade enunciados pelos professores colaboradores desta pesquisa, a partir dos procedimentos adotados para o alcance dos objetivos desta investigação.

Explicitaremos como se deu o processo pelo qual elencamos elementos que serviram como suporte para a discussão das práticas avaliativas e os sentidos de Enade enunciados pelos professores a partir dos questionários e dos testes por eles elaborados. Esses temas foram utilizados em contexto de entrevista reflexiva, que será discutida mais adiante.

Nessa perspectiva, fizemos uso, entre outros, das obras de Moretto (2005), Haydt (2006), Libâneo (2008) e Masetto (1997).

### 4.1 O Questionário: Quando as Limitações Subsidiaram a Construção de Novos Caminhos

Conforme já mencionamos, por meio do questionário obtivemos os conceitos prévios dos professores partícipes da pesquisa a respeito de Práticas Avaliativas de elaboração de testes e de Enade. Esclarecemos que, do procedimento realizado, apresentaremos questões e respostas que consideramos pertinentes para a compreensão de como se deu o desenvolvimento da pesquisa no campo, as quais estão dispostas nos quadros 16, 17 e 18.

Lembramos que as respostas apresentadas abaixo foram obtidas por meio dos questionários que enviamos por *e-mail* no dia 25 de agosto de 2011 e conforme já dissemos, as recebemos no dia seguinte, 26 de agosto de 2011. A questão apresentada no quadro 16 foi elaborada tendo como objetivo verificar o que o teste, ou prova<sup>3</sup>, representa para a prática avaliativa dos professores partícipes desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> Informamos que na época em que aplicamos os questionários ainda adotávamos a expressão “prova” ao invés de “testes”. Por essa razão, na apresentação anterior desse procedimento, a palavra “prova” está presente nos questionários, porém, aqui, devido à revisão de literatura realizada no decorrer desta investigação, substituímos a expressão “prova” por “teste”, subsidiados por Masetto (1997), que em sua obra utiliza as duas expressões quando se refere a esse instrumento de avaliação.

Quadro 16 – Conceitos prévios de Práticas Avaliativas

<b>QUESTÃO ELABORADA (Anjo Protetor):</b> O QUE A PROVA REPRESENTA PARA SUA PRÁTICA AVALIATIVA?
<b>Anjo:</b> Um instrumento que dá uma devolutiva positiva ou negativa do processo de aprendizagem.
<b>Anjo Bom:</b> Um retorno dos alunos sobre os conteúdos ministrados, se os meus objetivos foram ou não alcançados, se as metodologias que eu apliquei foram, de fato, satisfatórias e também para traçar novos rumos sobre a minha própria prática.

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário datado de 26/08/2011

Objetivando retomar a discussão desenvolvida nesta pesquisa, relembremos, a partir de Lunt (1988) e Brito (2008), que a utilização dos testes no contexto das Práticas Avaliativas Dinâmicas significa, para o professor, oportunidade de realização de *feedback* de obtenção de respostas a respeito do processo de aprendizagem do aluno, representando assim, nessa perspectiva, instrumento que possibilita a investigação dos processos de aprendizagem do aluno. Em contrapartida, conforme apresentamos anteriormente, subsidiados por Campione (2002), a utilização dos testes pelo professor nas Práticas Avaliativas Tradicionais está relacionada à sua intenção de elevar as competências dos alunos, a partir da compreensão, por exemplo, de que ensinar os alunos a fazer cálculos aumenta sua inteligência e fornece-lhes informações e dados históricos, torna-os pessoas culturalmente ilustradas. O quadro 17 elucida estas afirmações.

Quadro 17 –Elaboração de questões dissertativas em testes: Práticas Avaliativas Tradicional e Dinâmica

Professor		
T E S T E S	<b>Prática Avaliativa Dinâmica:</b> Oportunidade de realização de <i>feedback</i> , de obtenção de respostas a respeito do processo de aprendizagem do aluno.	<b>Questões Dissertativas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de parâmetros para correção de testes;</li> <li>• Utilização de palavras em testes, que não geram ambiguidade na interpretação dos comandos das questões.</li> </ul>
	<b>Prática Avaliativa Tradicional:</b> Instrumento que eleva as competências dos alunos por meio da ênfase nas informações	<b>Questões Dissertativas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de parâmetros para correção de testes;</li> <li>• Utilização de palavras em testes, que geram ambiguidade na interpretação dos comandos das questões;</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador.

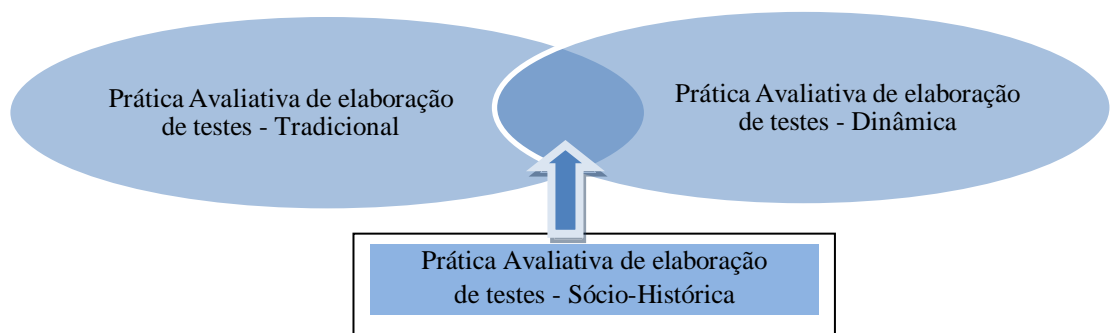
Nesse sentido, conforme já afirmamos anteriormente, após adotarmos o teste como elemento que representa unidade e materialidade das práticas avaliativas dos professores em relação a duas posturas historicamente contrárias: Tradicional e Dinâmica, utilizamos o questionário nesta investigação, objetivando não só verificar as possíveis contradições presentes entre o discurso dos professores sobre as contribuições dos testes para suas práticas



avaliativas e a elaboração destes no contexto de suas práticas cotidianas, como também os sentidos de Enade por eles enunciados. Lembramos que o terceiro indicador de análise dos testes elaborados pelos professores foi criado e denominado de Práticas Avaliativas de elaboração de testes Sócio-Históricas, pois, conforme dissemos, poderíamos encontrar no conjunto de questões analisadas, características que inseririam as práticas dos partícipes desta pesquisa, tanto nas Práticas Avaliativas Tradicionais, como nas Práticas Avaliativas Dinâmicas.

Sintetizamos o que foi exposto nos parágrafos anteriores, na figura 3.

Figura 3 – Práticas Avaliativas de elaboração de testes



Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador.

Reafirmamos, a partir de Libâneo (2008), que por meio das questões dissertativas os professores podem verificar se os objetivos postulados quando de sua elaboração foram alcançados. Assim, quando fizemos análise da resposta do partícipe Anjo e verificamos que, para ele, o teste em relação à prática avaliativa que desenvolve é “Um instrumento que dá uma devolutiva positiva ou negativa do processo de aprendizagem”, compreendemos que o professor valoriza o referido instrumento, considerando-o relevante para o acompanhamento do desenvolvimento de seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem, servindo-lhe como *feedback* no processo de ensino e aprendizagem, porém não situamos a princípio em que categoria a prática avaliativa o professor se inseria, vez que necessitávamos analisar os testes deste partícipe para determinar se havia contradição ou não entre suas afirmações e sua prática avaliativa de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas. Ressaltamos esta abordagem será explicitada mais adiante.

Afirmamos que o partícipe Anjo Bom afirmou que os testes para sua prática avaliativa representam “[...] um retorno dos alunos sobre os conteúdos ministrados [...]” no que se refere segundo ele, ao alcance dos objetivos por ele traçados, representando para ele possibilidade de reconstrução de sua prática avaliativa. Diante da resposta do partícipe, não identificamos em que categoria a prática avaliativa do partícipe se inseria, uma vez que necessitávamos analisar os testes deste partícipe, para verificar possíveis contradições.

Assim, justificamos nossa postura adotada em relação às respostas obtidas no questionário, fundamentados em Vygotsky (2007), o qual afirma que na análise de um determinado objeto devemos abandonar as práticas descritivas, substituindo-as pela análise do processo. Segundo o autor, “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 2007, p. 68). Dando prosseguimento apresentamos outra questão:

#### Quadro 18 – Conceitos prévios sobre Enade

<b>QUESTÃO ELABORADA (Anjo Protetor): O QUE É O ENADE?</b>
<b>Anjo:</b> Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
<b>Anjo Bom:</b> Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário datado de 26/08/2011.

Quando analisamos essas respostas, verificamos a impossibilidade de compreender como os professores as elaboraram, se fizeram algum tipo de consulta à internet – por exemplo – para descobrir o significado da sigla Enade, ou ainda, se esses consultaram seus pares à respeito do tema da questão.

Afirmamos que a contribuição deste procedimento para a presente pesquisa está no levantamento de informações iniciais sobre a trajetória dos professores no Curso de Pedagogia da FAP/Teresina e, de forma limitada, dos conhecimentos prévios dos professores sobre o tema da pesquisa.

Tendo em vista a compreensão da limitação deste procedimento, no que se refere ao atendimento dos objetivos específicos de caracterização das práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores e de investigação dos sentidos de Enade, produzidos pelos professores, optamos por encerrar sua abordagem nesta pesquisa com a questão abaixo para, a seguir apresentarmos as questões dissertativas constantes nos testes elaborados pelos professores.

Quadro 19 – Relação entre as provas elaboradas e o Enade

<p><b>QUESTÃO ELABORADA (Anjo Protetor): COMO VOCÊ EXPLICARIA A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS PROVAS QUE VOCÊ APLICA E O ENADE?</b></p> <p><b>Anjo:</b> Eu diria que estou tentando aproximar do tipo de questão cobrada pelo Enade, quando elaboro a prova até porque os alunos precisam estar preparados para essa avaliação.</p> <p><b>Anjo Bom:</b> No que se refere à aplicação de testes escritos, acredito que as minhas provas não estejam tão distantes das que são realizadas no Enade, ao menos é o que pude perceber nos exames que tive oportunidade de analisar.</p>
---

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário datado de 26/08/2011.

Como já havíamos abordado na revisão de literatura constante nesta pesquisa, situamos os significados social e historicamente construídos de Enade em dois indicadores de análise, os quais sintetizamos no quadro 20.

Quadro 20 - Significados social e historicamente construídos de Enade

<p><b>ENADE: INSTRUMENTO DE FEEDBACK PARA O PROFESSOR</b></p>	<p><b>ENADE: INSTRUMENTO DE PRÁTICA TRADICIONAL EXCLUDENTE</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca avaliar e entender o processo de aprendizagem.</li> <li>• Utilizado pelo professor como instrumento de acompanhamento, a aprendizagem dos estudantes, por meio do qual obtém <i>feedback</i> sobre suas práticas avaliativas.</li> <li>• O resultado é passível de ser discutido com o estudante de forma que ele perceba em que precisa melhorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não é incluído no debate sobre o Enade, o processo é excludente.</li> <li>• A visão do elaborador de políticas públicas é diferente da visão do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua.</li> <li>• O uso que o MEC faz dos resultados do Enade (que são compartilhados com os diferentes poderes governamentais) é muito mais para estabelecer <i>ranking</i> do que compreender os processos envolvidos.</li> </ul>

Fonte: Referencial organizado pelo pesquisador.

Conforme discutimos neste trabalho, relembramos que o Enade como avaliação externa promovida pelo MEC, tem em sua matriz constitutiva a intenção de promover avaliação dos alunos que sirva como parâmetro para a definição de ações a serem implementadas pelos dirigentes, técnicos e professores diretamente envolvidos com o processo, objetivando assim a melhoria da qualidade dos cursos de graduação existentes no país. Nesse sentido, tendo como pressuposto o que foi dito, afirmamos que os professores que atuam nas instituições avaliadas e, por conseguinte tem seu alunos avaliados, devem utilizar os resultados por eles alcançados no teste como instrumento de *feedback*, a partir da verificação de possíveis acertos ou erros cometidos.

Acrescentamos que em uma outra linha de significação, encontram-se partidários da postura que entende o Enade como processo de exclusão dos professores da avaliação promovida pelo MEC. Segundo estes partidários, e entre eles destacamos Fernandes (2009) e

Brito (200), o Enade impossibilita os professores de participarem ativamente do processo, vez que são excluídos do debate sobre sua elaboração e das discussões sobre os seus resultados, constituindo-se na concepção dos referidos autores, como mero instrumento de classificação, ranqueamento das IES e por conta do caráter fiscalizador e punitivo, impele os professores a adaptarem suas práticas avaliativas de elaboração de testes ao processo de avaliação externa promovida pelo exame.

Ressaltamos que durante a análise das respostas dos partícipes Anjo e Anjo Bom, considerando os indicadores de análise elencados para esta pesquisa, não pudemos, a priori estabelecer a que significação social os sentidos enunciados pelos professores estavam relacionados, vez que surgiram dúvidas sobre essas respostas e que o procedimento não esclareceu e que poderiam trazer à tona os sentidos de Enade para que pudéssemos situá-los nas categorias pré-estabelecidas.

Sintetizamos os questionamentos que surgiram após a análise das respostas obtidas por meio do procedimento no quadro 21.

Quadro 21 – Dúvidas oriundas no contexto investigativo: perguntas que ficaram sem respostas

PERGUNTAS QUE FICARAM SEM RESPOSTAS
-------------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que o partícipe Anjo afirmou estar buscando aproximar suas provas do modelo de prova do Enade?</li> <li>- Por que o partícipe Anjo Bom considera que suas provas não estão distantes do modelo de prova do Enade?</li> </ul> |
|---|

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário datado de 26/08/2011.

Diante da impossibilidade de obter respostas para as perguntas presentes no quadro 21, organizamo-nos para, a partir das perguntas que não foram “respondidas” e do roteiro constante no quadro 6, estruturarmos as duas primeiras das três entrevistas reflexivas que realizamos, as quais abordaremos a seguir.

## 4.2 Analisando o Discurso dos Partícipes

Retomando o que afirmamos anteriormente, as dúvidas oriundas do procedimento anterior – questionário – propiciaram condições para que formatássemos as duas entrevistas reflexivas às quais abordaremos neste tópico. Informamos que os recortes das transcrições presentes nos quadros que serão apresentados a seguir foram retirados das entrevistas realizadas nos dias 12 de setembro e 12 de novembro de 2011 e que serviram de suporte para a análise dos sentidos de Enade enunciados pelos professores.

Antes de abordarmos os recortes que evidenciam os sentidos de Enade dos professores, acrescentamos que os partícipes Anjo e Anjo Bom, afirmaram em conversa preliminar, que sobre o Enade, já vinham recebendo formação na faculdade por meio de palestras e Encontros Pedagógicos que a própria Instituição organizou ao longo dos últimos três anos e que em algumas dessas oportunidades, as quais não souberam estabelecer a quantidade, receberam orientação sobre como as questões do Enade eram elaboradas.

Afirmamos que essas informações introdutórias são apresentadas nesta dissertação com o objetivo de contextualizar a discussão sobre o tema, tendo em vista o fato de que já havíamos perguntado o que era Enade, conforme registramos no quadro 18.

Assim, apresentamos a seguir – no quadro 22 –, a discussão sobre o Enade e que foi propiciada por meio da linguagem nas duas entrevistas reflexivas que desenvolvemos.

Quadro 22 – Discussão sobre o sentido de Enade

Recortes <sup>4</sup> das transcrições	Ações
<p><b>Anjo Protetor:</b> Qual a relação que existe entre a prática avaliativa de elaboração de testes que vocês desenvolvem e o Enade?</p> <p><b>Anjo:</b> [...] Bem, eu particularmente já elaboro minhas provas, já há algum tempo, mesmo sem essa preocupação de Enade. De uma forma que a gente vê que estão sendo as provas de concurso e também de uma forma que deixa, que traga o conteúdo que a gente vai discutir na prova, mais contextualizado, atualizado, também de acordo com o que está acontecendo no mundo [...]</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] Bem, é o que o Anjo falou, né? Eu concordo também! De fato é. Nós fazemos nossas avaliações no sentido de tentar contemplar toda a temática trabalhada em sala de aula, não é?</p>	<p><b>Descrever:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O que eu faço?</li> <li>– Como desenvolvo minhas práticas avaliativas?</li> </ul>
<p><b>Anjo Protetor:</b> O que o Enade significa para as práticas avaliativas de elaboração de testes de vocês?</p> <p><b>Anjo:</b> Acredito que é um processo que a gente tá <b>incorporando!</b> A gente tá se <b>adequando</b> [...]</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] Ultimamente, por conta das <b>exigências</b> do próprio MEC [...] nós temos tido uma preocupação maior no sentido de tentar contemplar ao ritmo de questões do Enade [...]</p>	<p><b>Informar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que a prática avaliativa (Enade) significa?</li> </ul>
<p><b>Anjo Protetor:</b> Então, pra vocês o Enade é um processo ao qual vocês precisam se adequar? Uma exigência a ser cumprida?</p> <p><b>Anjo:</b> [...] quando a gente leva em consideração o objetivo do Enade [...] porque o estilo do Enade é esse, avaliar como é que está o ensino, então a gente já vai, muda o foco [...] então ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva, uma forma de fiscalização do Governo que pune! Ele é o poder maior, assim, dentro da Educação, [...] até devido a posição hierárquica, ele (MEC) é o chefe [...] <b>é como tudo na Educação! Tudo vem de cima pra baixo!</b> É uma determinação que a gente engole, desce goela abaixo e você não pode dizer não!</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] É também um momento de avaliação tradicional [...] ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva, uma forma de fiscalização do Governo, [...] nós participamos de forma indireta, estamos atuando e somos avaliados, [...] o MEC é um dos atores que está agindo,</p>	<p><b>Confrontar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como cheguei a ser assim?</li> <li><b>Confrontar:</b></li> <li>- Como cheguei a ser assim?</li> </ul>

<sup>4</sup> Optamos por denominar de “recortes” os textos-discursivos que fariam parte do corpus da análise. Ressaltamos que baseamos essa escolha em Ibiapina (2011).

<p>tomando a função de sujeito, sujeito que determina, que dá as ordens, que manda, é desta forma! E nós também, deveríamos ser sujeito, mas <b>da forma como é colocado, a gente se sente muito mais como objeto! Nós somos objeto de estudo dele [...] é como se ele (MEC) fosse o inquisidor!</b></p>	
<p><b>Anjo Protetor:</b> Já que vocês entendem o Enade como imposição, o que poderia ser feito pra mudar essa situação?  <b>Anjo:</b> Eu acho assim, que muita coisa Educação <b>a gente não é ouvido</b>, entendeu? Eu vejo assim, porque, pra colocar um exame desse, eu acho que deveria ter sido feita uma busca de como os professores veem, como é que eles poderiam até ajudar a elaborar, porque é a nossa prática que tá sendo avaliada, então, como é que a gente poderia participar auxiliando a elaboração? Não que a gente fosse elaborar, mas que a gente desse algumas dicas né? Nosso posicionamento seria melhor [...]  <b>Anjo Bom:</b> É verdade!</p>	<p><b>Reconstruir:</b>  Que iniciativas tomaria para combater os obstáculos inerentes à implementação do ENADE?</p>

Fonte: Entrevistas reflexivas realizadas em 12 de setembro e 12 de novembro de 2011.

Os recortes apresentados no quadro 22 estão relacionados às entrevistas reflexivas que tinham como foco os sentidos de Enade enunciados pelos professores que atuam no Curso de Pedagogia da FAP/Teresina, e informamos que nos organizamos para a realização das entrevistas tendo como suporte o roteiro de questões (quadro 6) e as dúvidas oriundas das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário (quadros 16, 18 e 19). Assim, a seguir analisamos os sentidos de Enade enunciados pelo partícipe Anjo.

#### 4.2.1 Sentidos de Enade Enunciados pelo Partícipe Anjo

Conforme a afirmação do partícipe Anjo, sua prática de elaboração de testes consiste em contextualizar as questões que costuma utilizar para avaliar seus alunos. O foco de sua atividade está em trazer para a realidade dos alunos as situações que, segundo ele, irão vivenciar no que se refere aos processos seletivos como um concurso, por exemplo. A preocupação do partícipe Anjo ao responder ao questionamento sobre como desenvolve suas práticas avaliativas (descrever), estava em reforçar que sua prática avaliativa de elaboração de testes não tinha como foco o Enade.

Ao analisarmos a enunciação do colaborador – obtida por meio da ação de informar o que o Enade significa – compreendemos que os temas são “como tudo na Educação! Tudo vem de cima pra baixo!” e “a gente não é ouvido”, surgem quando esse enuncia o sentido de Enade. Dessa forma, para o partícipe, o Enade é um processo ao qual ele, como professor, tem que se adaptar, adequar-se, incorporar-se, conforme ficou explícito no trecho em negrito no quadro 22.

Ressaltamos que a linguagem, permitiu-nos verificar no discurso do partícipe Anjo, obtido por meio da questão: – Como cheguei a ser assim? (Confrontar), a enunciação de que o

Enade é “uma forma de fiscalização do Governo que pune!”, significando para ele a determinação de um “chefe” que tem que ser atendida devido à posição hierárquica a qual o MEC ocupa.

Assim, compreendemos que o sentido enunciado de Enade do partícipe está relacionado à significação deste como instrumento de Prática Tradicional Excludente, vez que, segundo Anjo – o MEC é órgão que fiscaliza e pune quem não o obedece e a esse respeito Oliveira e Costa (2001) afirmam que instrumentos de avaliação externa, tais como o Enade, elaborados por especialistas localizados fora do contexto da IES avaliada, denotando assim ausência de sua comunidade acadêmica interna, conferem ao MEC a posição de instituição fiscalizadora, de auditora, alienando do processo – entre outros sujeitos – os professores que, segundo Fernandes (2009), não encontram meios e muito menos espaço para questionar ou discutir a avaliação externa como um todo conforme ressaltou o partícipe no trecho: “Eu acho assim, que muita coisa assim na Educação a gente não é ouvido, entendeu?”

As ações da reflexão crítica por nós elencadas para o desenvolvimento das entrevistas reflexivas nos permitiram, ainda, possibilitar ao partícipe Anjo, condição para que este – por meio da linguagem – se posicionasse sobre como deveria ser o Enade (Reconstruir), tendo em vista sua condição de sujeito no processo de avaliação externa promovido pelo MEC, como ficou claro no trecho: “Não que a gente fosse elaborar, mas que a gente desse algumas dicas, né?, nosso posicionamento, seria melhor [...]”

Reafirmamos que a linguagem no procedimento de entrevista reflexiva foi imprescindível para o desenvolvimento da reflexão crítica por meio da qual o partícipe Anjo refletiu sobre o contexto histórico social ao qual está inserido e, por sua vez, sobre sua condição como sujeito avaliado pelo Enade, discutindo-o à luz dos sentidos que possui a respeito do significado social do exame. Ressaltamos o papel preponderante da linguagem no processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa colaborativa, vez que oportunizamos, entre outros, espaço para que o colaborador Anjo manifestasse o desejo que possuía de participar como sujeito e não como objeto no processo de avaliação externa promovido pelo Enade, dando dicas ao avaliador externo sobre como sua prática deveria ser contemplada.

Apresentamos a seguir – fundamentados em Ibiapina (2011) – um quadro com os trechos que subsidiaram a identificação dos sentidos de Enade enunciados pelo partícipe Anjo, obtidos por meio da linguagem da reflexão crítica.

Quadro 23–Trechos do discurso do partícipe Anjo

Qual foi o objeto discursivo?	“[...] Bem, eu, particularmente, já elaboro minhas provas já há algum tempo, mesmo sem essa preocupação de <b>Enade</b> ”
Qual o tema?	“ <b>É como tudo na Educação! Tudo vem de cima pra baixo! ea gente não é ouvido</b> ”
Qual a significação?	“Eu acho assim, que muita coisa, assim, na Educação, a gente não é ouvido, entendeu?”
Quem age?	“Porque é a nossa prática que tá sendo avaliada”
Como age?	“[...] quando a gente leva em consideração o objetivo do Enade [...] porque o estilo do Enade é esse, avaliar como é que está o ensino, então a gente já vai, muda o foco [...]”
O que significa agir assim?	“[...] é como tudo na Educação! Tudo vem de cima pra baixo! É uma determinação que a gente engole, desce goela abaixo e você não pode dizer não!”
Age para quê?	[...] então ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva, uma forma de fiscalização do Governo que pune! [...]”
Age para quem (serve a que interesses)?	“[...] Ele é o poder maior, assim, dentro da Educação, [...] até devido a posição hierárquica, ele (MEC) é o chefe [...]

Fonte: Entrevistas reflexivas realizadas em 12 de setembro e 12 de novembro de 2011.

Em suma, os sentidos de Enade enunciados pelo partícipe Anjo estão relacionados com a categoria que elencamos para o desenvolvimento desta pesquisa e que denominamos de Enade: Instrumento de Prática Tradicional Excludente, visto que, ao analisarmos o discurso do partícipe, ficou explícito que este se sente excluído pela avaliação externa promovida pelo Enade – a qual é por ele compreendida como instrumento de um agente fiscalizador, no caso o MEC – que detêm o poder de puni-lo, restando-lhe somente aceitar a imposição do exame sem questioná-lo.

Feita a apresentação da análise do discurso do partícipe Anjo, abordaremos a seguir a análise do discurso do partícipe Anjo Bom.

#### 4.2.2 Sentidos de Enade Enunciados pelo Partícipe Anjo Bom

Esclarecemos que da mesma forma que fizemos em relação à análise do discurso do partícipe Anjo, optamos por elencar trechos do discurso do colaborador por meio dos quais identificamos sentidos de Enade por ele enunciados.



Quadro 24- Trechos do discurso do partícipe Anjo Bom

Qual foi o objeto discursivo?	[...] ela ( <b>prova do Enade</b> ) se coloca assim como caráter impositiva[...]
Qual o tema?	[...]da forma como é colocado a gente se sente muito mais como objeto! Nós somos objeto de estudo dele [...] é como se ele (MEC) fosse o inquisidor!
Qual a significação?	[...]É também um momento de avaliação tradicional [...] ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva, uma forma de fiscalização do Governo[...]
Quem age?	[...] estamos atuando e somos avaliados [...]
Como age?	[...] nós participamos de forma indireta [...]
O que significa agir assim?	[...] a gente se sente muito mais como objeto! [...]
Age para quê?	[...] o MEC é um dos atores que está agindo, tomando a função de sujeito, sujeito que determina, que dá as ordens, que manda, é desta forma! [...]
Age para quem (serve a que interesses)?	É também um momento de avaliação tradicional [...] ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva [...]

Fonte: Entrevistas reflexivas realizadas em 12 de setembro e 12 de novembro de 2011.

As ações da reflexão crítica nos permitiram trazer à tona os temas “[...] da forma como é colocado a gente se sente muito mais como objeto! Nós somos objeto de estudo dele [...] é como se ele (MEC) fosse o inquisidor!”, conforme enunciação do partícipe Anjo Bom a respeito do Enade, presente no quadro 22.

Entre os autores que destacam o caráter excludente de instrumentos de avaliação externa das IES, destacamos, entre outros, nesta dissertação, Brito (2008), Oliveira e Costa (2001), e Fernandes (2009), os quais enfatizam que esse tipo de teste exclui as escolas, as características da comunidade local ao qual os avaliados estão inseridos, a comunidade discente, os recursos materiais e as condições físicas disponíveis nas escolas avaliadas e sobretudo os professores que possuem responsabilidade no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, encontramos durante o procedimento de entrevista reflexiva – por meio da linguagem – relação entre o que o partícipe Anjo Bom disse sobre o Enade e aquilo que ele não disse, mas que foi dito com outras palavras por outras pessoas, e com a mesma significação, ou seja, estabelecemos relação entre o discurso do partícipe com outros discursos socialmente e historicamente constituídos.

Assim, afirmamos que o tema e a significação produzidos pelo partícipe Anjo Bom estão relacionados com a significação de Enade como Instrumento de Prática Tradicional Excludente, vez que este destaca em seu discurso que o teste “[...] É também um momento de avaliação tradicional [...] ela (prova do Enade) se coloca assim como caráter impositiva, uma forma de fiscalização do Governo [...]”.

Ressaltamos que as ações da reflexão crítica nos permitiram compreender como a prática cotidiana de elaboração de testes do partícipe Anjo Bom se consubstancia, visto que por meio da descrição ele revela que valoriza os temas, as discussões feitas em sala de aula com os alunos, e quando foi levado a informar o que o Enade significa para sua prática avaliativa ele afirmou que vinha contemplando o modelo de questões do Enade, por conta daquilo que ele considera uma exigência, como ficou claro no trecho: “[...] Ultimamente por conta das exigências do próprio MEC [...] nós temos tido uma preocupação maior é, no sentido de tentar contemplar o ritmo de questões do, do Enade [...]].”

Consideramos que o discurso do partícipe Anjo Bom denotou o caráter excludente do Enade, vez que este informa que “ultimamente”, por conta das exigências do MEC, vem contemplando o ritmo de questões do Enade, embora sua prática avaliativa de elaboração de testes possua características próprias, específicas e inerentes à sua condição como sujeito professor. Dessa forma, a partir da literatura elencada como suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que para o partícipe Anjo Bom, o Enade constitui-se como um teste que exclui sua prática avaliativa e sobre o qual, mesmo desconectado do ambiente normal de sua sala de aula, precisa se adaptar.

Ressaltamos que, subsidiados por Magalhães (2007), propiciamos condição para que o partícipe Anjo Bom situasse sua prática avaliativa de elaboração de testes em um contexto maior, social e histórico, refletindo sobre as condições de manutenção ou de transformação de desigualdades, preconceito ou ainda, diferenças a que sua prática e, portanto, ele próprio estava inserido (Confrontar).

Assim, a linguagem, para esta pesquisa, constituiu-se em importante instrumento e resultado por meio da qual o partícipe Anjo Bom organizou seu discurso para pensar sobre o objeto discursivo Enade e, nesse sentido, o colaborador esclareceu que em relação ao MEC, sente-se como objeto, alvo de estudo organizado por alguém que no processo é o sujeito que determina, analisa, dá ordens. O trecho retirado dos recortes das transcrições em que tal situação está explicitada é: “Nós somos objeto de estudo dele [...] é como se ele (MEC) fosse o inquisidor!”

Sobre a ação de reconstruir, inerente à reflexão crítica, afirmamos que mesmo questionado sobre o que poderia ser feito a respeito do processo por ele considerado excludente, o partícipe Anjo Bom limitou-se a concordar com o discurso do partícipe Anjo, quando este afirmou que os professores deveriam participar de alguma forma do processo de avaliação externa promovido pelo MEC. Ressaltamos que durante a realização da entrevista reflexiva perdemos a oportunidade de aprofundar essa discussão.

Afirmamos que a linguagem nos permitiu identificar no discurso do partícipe Anjo Bom o distanciamento existente entre quem elabora as provas: MEC, e quem tem, em contrapartida, sua prática avaliativa de elaboração de testes avaliada: o professor. O trecho do discurso do partícipe Anjo Bom que nos serviu de suporte para esta afirmação foi: “[...] o MEC é um dos atores que está agindo, tomando a função de sujeito, sujeito que determina, que dá as ordens, que manda, é desta forma! [...]”

Assim, após abordarmos os discursos dos partícipes Anjo e Anjo Bom, que nos permitiram identificar os sentidos de Enade por eles enunciados, passaremos, no próximo tópico, a abordar a análise que fizemos dos testes dos professores partícipes desta pesquisa.

### 4.3 Práticas Avaliativas de Elaboração de Testes: Analisando Questões Dissertativas

No sentido de atender o objetivo que diz respeito à caracterização das práticas avaliativas de elaboração de testes dos professores partícipes desta pesquisa – em especial de questões dissertativas – retomamos os indicadores adotados para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa e que são apresentados no quadro 25.

Quadro 25 – Indicadores de análise das práticas avaliativas de elaboração de testes

<b>OBJETO DISCURSIVO</b>		
Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente questões dissertativas		
Prática Avaliativa de elaboração de testes <b>Tradicional</b>	Prática Avaliativa de elaboração de testes <b>Sócio-Histórica</b>	Prática Avaliativa de elaboração de testes <b>Dinâmica</b>
<b>Indicadores de análise:</b> - Falta de parâmetros para correção de testes; - Utilização de palavras em testes, com comando sem precisão de sentido no contexto.	<b>Indicadores de análise:</b> - Testes que possuem questões parametrizadas e questões não parametrizadas; - Testes que possuem palavras em itens sem precisão de sentido no contexto e itens com palavras com precisão de sentido no contexto.	<b>Indicadores de análise:</b> - Presença de parâmetros para correção de testes; - Utilização de palavras em testes, que não geram ambiguidade na interpretação dos comandos das questões.

Fonte: Obra de Moretto (2005)

Por meio dos indicadores apresentados no quadro 25 e de posse dos testes elaborados pelos professores fizemos, conforme já dissemos, a análise de 93 questões dissertativas e desse total elencamos duas questões de cada professor para apresentarmos neste tópico do relatório.

Iniciamos a abordagem a partir da questão elaborada pelo professor Anjo para prova bimestral da disciplina Educação Inclusiva II, datada de 27 de setembro de 2009, para a turma do oitavo bloco, turno manhã, do Curso de Pedagogia da FAP.

### Quadro 26 – Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo

#### **FILHOS DO SILÊNCIO**

O surdo é diferente do ouvinte porque percebe e sente o mundo de forma diferenciada e se identifica com aqueles que também, aprendendo o mundo dos surdos, possuem valores que vem sendo transmitidos de geração em geração.

1. Baseado no filme “Filhos do Silêncio”, comente sobre a importância das LIBRAS para inclusão dos surdos no mundo dos ouvintes. (1,0)

Fonte: Arquivo de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina

A ementa constante no Plano de Curso da disciplina ministrada por Anjo propõe a abordagem dos aspectos históricos, políticos e científicos da educação de portadores de necessidades especiais, as práticas pedagógicas desenvolvidas com pessoas portadoras de necessidades e a linguagem em libras.

Identificamos a utilização da palavra “*comente*” na questão dissertativa. Sua presença representa exemplo de comando de questão sem precisão de sentido no contexto, conforme exposto no quadro 26. Observamos que ao inserir a palavra “*comente*” na questão, o partícipe Anjo deu liberdade para que o aluno fizesse qualquer comentário em sua resposta, vez que embora este tivesse como base o filme assistido, faltou à questão o estabelecimento de relação com a discussão que supomos tenha sido promovida em sala aula sobre o referido tema. Percebemos que a palavra “*comente*” não faz alusão ao texto introdutório da questão, que poderia ter sido organizado como suporte para que o aluno estabelecesse um parâmetro para sua resposta.

Acrescentamos que a redação da questão elaborada pelo partícipe Anjo é confusa, visto que para a sua resolução o aluno deveria ter como parâmetro a análise do filme: Filhos do Silêncio, porém não são evidenciados que aspectos do filme assistido devem ser abordados na resposta. Assim, afirmamos que a questão elaborada por Anjo não propiciou aos alunos condição para que estes expusessem suas ideias, argumentos, ou mesmo, estabelecessem relação entre o filme e os fatos inerentes à realidade do surdo, os quais se constituem em temas da disciplina.

Ressaltamos a partir da descrição apresentada, que estas considerações foram disponibilizadas aos partícipes desta pesquisa para que estes pudessem se posicionar a respeito do que postulamos e isso ocorreu em contexto de entrevista reflexiva, procedimento que abordaremos mais adiante. Informamos que a postura adotada a respeito do envolvimento dos partícipes na análise de suas questões está pautada na compreensão de que, no âmbito da pesquisa colaborativa, não podemos excluir os partícipes da pesquisa do movimento de análise das questões por ele elaboradas.

Prosseguindo a análise dos testes dos professores, apresentamos no quadro 27 outra questão presente em teste elaborado por Anjo. A disciplina ministrada pelo referido partícipe era Política para Educação Básica: Educação Infantil, ofertada para os alunos que estavam cursando o terceiro bloco do Curso de Pedagogia.

O teste foi aplicado no dia onze de abril de 2008 e a ementa da disciplina contempla o percurso histórico, o reconhecimento social, a legislação, a organização e o debate sobre a infância e as políticas da Educação Infantil no Brasil.

**Quadro 27 - Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo**

LEI DE DIRETRIZES E BASES E A EDUCAÇÃO INFANTIL  
 A Constituição de 1988 e a nova LDB 9394/96 trouxeram avanços e vitórias para as crianças pequenas.  
 5 – Comente as mudanças ocorridas na Educação Infantil em consequências dessas leis. (2,0)

Fonte: Arquivo de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

À princípio afirmamos que encontramos dificuldade em compreender a questão elaborada por Anjo, no que se refere inicialmente à expressão “avanços e vitórias para as crianças pequenas” e informamos que essa dificuldade foi levada para a terceira entrevista reflexiva, para que pudéssemos juntos, pesquisador e pesquisado, analisarmos a referida questão.

Afirmamos que durante a análise da expressão: “avanços e vitórias para as crianças pequenas” especulamos como possibilidade para o seu significado, os avanços resultantes da implementação de legislação específica voltada para a Educação Infantil – no que se refere ao atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas – presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Porém, como já ressaltamos, compreendemos que somente Anjo poderia nos fornecer pistas sobre o que pretendia com a questão.

No movimento da pesquisa chegamos à conclusão de que empobreceríamos a análise da questão e a presente pesquisa se apontássemos neste relatório, formas com as quais Anjo pudesse elaborar a questão de sua prova. E se isso fosse feito somente por meio deste documento, sem que o professor Anjo tivesse oportunidade de conhecer nossas afirmações, perderíamos de vista o foco deste trabalho, que é a colaboração, a reflexão crítica. Norteados por Ibiapina (2008), afirmamos que esta pesquisa não supõe respostas prontas, mas questionamentos críticos e colaborativos que promovem negociação de sentidos e/ou compartilhamento de significados.

Ainda sobre a questão, identificamos a palavra “*comente*” no comando do item, indicando imprecisão de sentido no contexto, visto que para o aluno faltou a indicação de quais pontos específicos o professor Anjo queria que este comentasse.

Outro aspecto da questão que consideramos relevante foi a cobrança do comentário a partir das mudanças que ocorreram na Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/96. A questão não faz referência a nenhuma das contribuições que os documentos citados trouxeram para a Educação Infantil, cabendo a escolha destas ao aluno. O resultado, de acordo com essa primeira abordagem, é que o aluno fica sem parâmetro para elaborar a resposta, vez que não há clareza a respeito de que mudanças o professor Anjo está se referindo. Assim, feita a exposição de duas questões elaboradas pelo professor Anjo, faremos agora a exposição de outras duas, elaboradas pelo professor Anjo Bom.

#### Quadro 28 - Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo Bom

Leia a charge abaixo para responder a questão de número 1.

Você tem que abrir o seu e-mail com mais frequência...  
Já despedi você há mais de 2 semanas!...

1) Com base na leitura da charge e nos estudos feitos sobre o conteúdo **As transformações tecnocientíficas, econômicas e políticas** (LIBÂNEO, 2009), explique por que alguns estudiosos resolveram denominar a sociedade atual de **sociedade do conhecimento, sociedade teconinformacional ou sociedade tecnológica**.(1,0)

FONTE: Arquivo de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina (2010).

A disciplina ministrada pelo partícipe Anjo Bom, da qual retiramos o exemplo de questão, foi: Políticas para a Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental. O teste foi aplicado pelo partícipe em 7 de abril de 2010 e a turma foi a do sexto bloco do Curso de Pedagogia, turno manhã. A proposta da disciplina, de acordo com consulta à ementa da mesma, é abordar as políticas educacionais para a Educação Básica em seus aspectos sociopolíticos e históricos, as reformas educacionais e planos de educação no Brasil, a legislação, a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental.

No primeiro contato com o teste, verificamos a presença de características que possibilitaram ao aluno a compreensão daquilo que a professora queria que ele fizesse no que

se refere à resolução da mesma. A primeira dessas características diz respeito à alusão que o professor Anjo Bom faz aos estudos feitos em sala de aula a partir de um texto, utilizado na questão como referência para que o aluno pudesse estabelecer relação entre a discussão feita anteriormente e a charge apresentada.

Acrescentamos que outra característica na questão elaborada pelo partícipe Anjo Bom diz respeito à contextualização da questão a partir do texto de Libâneo (2009) e o fato de o professor ter citado as discussões promovidas em sala de aula. Ressaltamos que as características que identificamos na questão permitem ao professor o estabelecimento de parâmetros para a correção da questão e ao aluno a possibilidade, conforme Haydt (2006), de elucidar a relação entre fatos ou ideias, que foram suscitadas pela questão.

Informamos que separamos essa questão para discussão na terceira entrevista reflexiva, oportunidade em que fizemos questionamentos sobre sua elaboração, sobre as intenções do professor.

A segunda questão do professor Anjo Bom que apresentamos no quadro 28, foi retirada do teste já citado anteriormente (quadro 28).

#### Quadro 29 - Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo Bom

6) Em pronunciamento polêmico, o presidente da PHILIPS no Brasil, teria afirmado que se o Piauí desaparecesse do mapa, ninguém sentiria a falta dele. Em que sentido, a fala desse presidente colabora como os efeitos da globalização? Justifique sua resposta. (1,0)

Fonte: Arquivo de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

Sobre a questão exposta no quadro 29, verificamos que ela está desprovida de contextualização, tendo em vista que o professor Anjo Bom solicita ao aluno que este relacione o sentido da fala do presidente da PHILIPS aos efeitos da globalização. Consideramos vaga a proposta, vez que os efeitos da globalização não foram elencados como exemplos para o que o aluno pudesse proceder à análise da fala do presidente. A ausência dessa contextualização compromete a resolução da questão, o que deixa o aluno sem parâmetros para respondê-la.

Assim, a solicitação de justificação da resposta fica comprometida, ao passo em que o aluno pode ter respondido inclusive que desconhecia os efeitos da globalização, o que para nós pode ser interpretado como uma resposta coerente para a questão.

Diante da impossibilidade de dialogar com o professor Anjo Bom, no desenvolvimento deste procedimento, questionando-lhe sobre suas intenções ao elaborar o

item, separamos também essa questão para o momento da terceira entrevista reflexiva, objetivando analisar em contexto colaborativo a referida questão.

A seguir, apresentaremos duas questões elaboradas pelo Anjo Protetor. Ambas foram retiradas do mesmo teste. A disciplina a qual o teste estava vinculado foi Didática, ministrada para os alunos do bloco III da tarde e aplicada no dia 30 de novembro de 2009. A ementa da disciplina contempla os Fundamentos Epistemológicos da Didática, a importância da Didática na formação do educador, as concepções de Didática nas tendências da educação e o planejamento e organização do trabalho docente.

#### Quadro 30 - Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo Protetor

1. Comente sobre a importância do papel do professor em relação aos alunos, no que se refere à elaboração do plano de aula. (valor = 3,0)
---

Fonte: Arquivos de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

Verificamos na questão exposta no quadro 30, a presença da palavra “comente” o que de acordo com os indicadores de análise desta pesquisa, denota imprecisão de sentido no contexto. Observando a construção da questão, verificamos que sua redação confusa impediu o aluno de compreender o que Anjo Protetor pretendia, visto que lhe faltou indicação de quais pontos específicos da atuação do professor em relação ao planejamento da aula ele, aluno, deveria contemplar em sua resposta.

Informamos que essa questão foi separada para que os partícipes desta pesquisa pudessem analisá-la na terceira entrevista reflexiva e a partir de sua abordagem, refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes em contexto colaborativo.

Abaixo apresentamos a segunda questão dissertativa que selecionamos para abordar nesta investigação.

#### Quadro 31 - Exemplo de questão elaborada pelo professor Anjo Protetor

2. Comente sobre as contribuições da flexibilidade para o trabalho do professor. (valor= 2,5 pontos)
--

Fonte: Arquivo de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

Ao analisarmos o quadro 31 verificamos a presença da palavra “comente” no comando da questão indicando imprecisão de sentido no contexto e conforme Moretto (2005), nesta situação, Anjo Protetor impossibilitou o aluno de compreender o que queria que o aluno respondesse.

Observamos que o partícipe Anjo Protetor não deixou claro na redação da questão sobre que aspectos da atividade docente estavam se referindo quando fez uso da palavra “flexibilidade” e nesse sentido concluímos que a questão era confusa e desprovida de contextualização.



Ressaltamos que após concluirmos esta etapa da pesquisa enviamos para o *e-mail* dos partícipes Anjo e Anjo Bom esta dissertação com a abordagem das seis questões analisadas, objetivando discutir cada questão em contexto colaborativo no procedimento de entrevista reflexiva. Assim, em consenso com os professores, combinamos a data para que fizéssemos a análise das questões e dessa forma pudéssemos refletir crítica e colaborativamente sobre a elaboração de testes e, em específico, das questões dissertativas aqui apresentadas.

Justificamos a adoção dessa postura em relação às considerações que fizemos sobre cada questão apresentada, na necessidade que tínhamos de discuti-las com os professores partícipes desta pesquisa, propiciando-lhes oportunidade para que se posicionassem sobre as considerações que fizemos e sobre o que pretendiam com as questões que elaboraram. Desta forma, conforme referencial adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que por meio da adoção desta postura os professores passaram de “objetos” a “sujeitos” na pesquisa a qual eles estavam envolvidos diretamente.

Ressaltamos que na abordagem das questões dissertativas elaboradas pelos partícipes encontramos características que, a priori, poderíamos utilizar para situar as práticas avaliativas dos professores na categoria Prática Avaliativa Sócio-Histórica de elaboração de testes Sócio-Históricos, tendo em vista os indicadores de análise interpretativa adotados para esta investigação, quais sejam: presença de testes que possuem questões parametrizadas e questões não parametrizadas; presença de testes que possuem palavras em itens sem precisão de sentido no contexto e itens com palavras com precisão de sentido no contexto; porém chegamos à conclusão de que esse posicionamento isolado, unilateral, iria contrariar os princípios norteadores desta pesquisa colaborativa, já mencionados. A título de informação, organizamos no quadro 32, o levantamento realizado.

Quadro 32 – Questões dissertativas: presença ou ausência de parametrização

Questões dissertativas		
Partícipe Anjo	Partícipe Anjo Bom	Partícipe Anjo Protetor
Total de questões: 31	Total de questões: 44	Total de questões: 18
Questões parametrizadas: 30	Questões parametrizadas: 28	Questões parametrizadas: 3
Questões não parametrizadas: 1	Questões não parametrizadas: 16	Questões não parametrizadas: 15

Fonte: Arquivos de provas do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina.

Assim, no próximo tópico abordaremos a entrevista reflexiva que realizamos que nos permitiu caracterizar as práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas.

#### 4.4 Analisando os Discursos dos Partícipes: Para Além da Simples Descrição?

Reafirmamos, no começo deste tópico, que a entrevista reflexiva que realizamos ocorreu no dia 2 de abril de 2012 e conforme havíamos combinado com os partícipes desta investigação, o local seria a casa da mãe do partícipe Anjo Bom.

Ressaltamos que enviamos com antecedência para o *e-mail* dos professores as questões que seriam objeto de nossa discussão com as respectivas considerações que fizemos, para que estes tivessem tempo de analisar com tranquilidade o material que havíamos elaborado. Assim, iniciamos pela abordagem da questão dissertativa elaborada pelo partícipe Anjo:

Quadro 33 – Recortes da discussão que teve como foco a questão elaborada pelo partícipe Anjo

<p><b>FILHOS DO SILÊNCIO</b> O surdo é diferente do ouvinte porque percebe e sente o mundo de forma diferenciada e se identifica com aqueles que também, aprendendo o mundo dos surdos, possuem valores que vem sendo transmitidos de geração em geração. Baseado no filme “Filhos do Silêncio” comente sobre a importância das LIBRAS para inclusão dos surdos no mundo dos ouvintes. (1,0)</p>	<p><b>Ações</b></p>
<p><b>Anjo Protetor:</b> A princípio, o que eu pude perceber foi que não haveria necessidade desse texto introdutório, tendo em vista o fato de que a questão remete ao filme FILHOS DO SILÊNCIO. No meu entendimento, não houve conexão entre o texto e a pergunta. <b>Anjo:</b> [...] Deixa eu lhe dizer, na verdade, não é o filme. O que eu queria era saber, na verdade, era sobre a utilização das libras, porque nas discussões, o que ficou claro é que Libras hoje é um dos meios, né?[...] eu sempre, nas minhas provas, coloco coisas da discussão da sala [...] Então, eu sempre coloco uma parte do que foi dito na discussão, como aqui teve o filme, eu coloquei, eu citei o filme, porque ele nem necessário seria pra essa pergunta, não. <b>Anjo Protetor:</b> Então, você concorda que não seria necessário citá-lo? <b>Anjo:</b> [...] Não! Como foi um instrumento que eu utilizei, eu recorro a tudo o que foi feito na sala de aula, quando vou fazer uma pergunta [...] então quer dizer, isso é minha concepção de avaliação.</p>	<p><b>Descrever:</b></p> <p>– O que eu faço?</p> <p><b>Descrever:</b></p> <p>– Como desenvolvo minhas práticas avaliativas de elaboração de questões dissertativas?</p>
<p><b>Anjo Protetor:</b> Na análise da questão, a palavra “comente” não dá liberdade pra o aluno comentar o que ele quiser? <b>Anjo:</b> [...] Eu acho que ela dá. Quando você não dá parâmetro, eu estou dando parâmetros e eu estou dando aqui um filme que foi discutido, porque esse filme foi discutido, ele não foi só assistido e depois que eles assistiram, eles fizeram um texto, né? Tirando do filme os aspectos que eles achavam mais interessantes a respeito da inclusão de surdos e um desses aspectos foi a utilização da língua de sinais e foi discutido. Então, assim, quando a gente fala comente, quando eu coloquei, essa palavra, eu acho assim, na minha percepção, que eles vão direcionar muito para aquele contexto da sala de aula onde foi discutido, nesse momento, essas questões, entendeu?</p>	<p><b>Informar:</b></p> <p>– O que a prática avaliativa de elaboração de testes significa?</p>

<p><b>Anjo Protetor:</b> Se não estipularmos sobre aquilo que queremos, nós...</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] se não fechar! [...] com base no Moretto, sobre a questão do comando, a palavra “comente”, ele é um termo que deixa uma possibilidade de abertura [...] porque assim, na verdade, se aluno responder assim: “Eu acho que as libras são importantes no mundo de hoje, é uma linguagem que é de grande importância pra vida do surdo e para as demais pessoas poderem se relacionar com eles!”. Pronto! De alguma forma, ele respondeu! Eu respondi a questão e não fiz nenhum comentário, eu não assisti o filme FILHOS DO SILÊNCIO. E você, Anjo, quer que faça essa ponte, não é assim?</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Exatamente!</p>	<p><b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?</p>
<p><b>Anjo:</b> [...] Hum rum! Se colocar: Comente de acordo com as discussões, levando esse ‘comente’ é, amarrando em alguma coisa, né?</p> <p><b>Anjo Bom:</b> É verdade!</p> <p><b>Anjo:</b> É! Quando a gente deixa aberto, você não tem parâmetro [...] Eu estou entendendo! Na hora da montagem da questão, a intenção foi uma, quer dizer, a gente tem aquela intenção e na hora de montar a gente esquece esses detalhes!</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Ficou faltando contextualização?</p> <p><b>Anjo:</b> É! Das discussões!</p>	<p><b>Reconstruir:</b> – O que falta na sua prática avaliativa de elaboração de testes?</p>

Fonte: Entrevista reflexiva realizada em 2 de abril de 2012.

Esclarecemos que ao iniciar a análise proposta havia apreensão, visivelmente manifestada nos semblantes dos partícipes, que denotavam preocupação com o teor da entrevista, tendo em vista o fato de que discutiríamos as questões por eles elaboradas.

Informamos que, no início da análise, o partícipe Anjo buscou manter postura de defesa em relação à questão por ele elaborada, refutando as afirmações que fazíamos sobre a ausência de conexão entre a redação da questão e o texto que cita o filme Filhos do Silêncio.

Assim, nesta pesquisa, por meio da linguagem, obtivemos a descrição por parte do partícipe Anjo, sobre aquilo que ele pretendia em relação à questão por ele elaborada, como ficou explícito no trecho: “[...] na verdade não é o filme, o que eu queria saber na verdade era sobre a utilização das libras, porque nas discussões o que ficou claro é que Libras hoje é um dos meios [...].”

Quando questionamos o partícipe sobre a ambiguidade gerada pela presença da palavra “comente” na questão, que poderia representar para o aluno dificuldade no que se refere à ausência de suporte, de referencial para a resolução da mesma, Anjo buscou defender a redação da questão afirmando que no item havia parâmetro para a sua resolução, o que foi evidenciado nos trechos “Eu acho que ela dá, [...] eu estou dando parâmetros e eu estou dando aqui um filme que foi discutido, [...]”. Subsidiados por Liberali (2008), compreendemos que o partícipe Anjo usou a linguagem como instrumento e resultado, para dizer do seu lugar de professor o que queria com sua ação.

Identificamos no discurso do partícipe Anjo a explicação sobre o que para ele significa elaborar questões dissertativas (informar). Para o colaborador a elaboração desse tipo de questão deve contemplar as discussões desenvolvidas pelo professor em sala de aula

com os alunos e tal constatação está clara no trecho: “[...] eu acho assim, na minha percepção que eles vão direcionar muito para aquele contexto da sala de aula onde foi discutido.”

Compreendemos que o discurso do partícipe Anjo está relacionado com aquilo que postula Libâneo (2008) a respeito da elaboração de questões dissertativas, o qual sustenta que estas precisam propiciar condições para que o aluno lembre discussões promovidas pelo professor em sala de aula, embora o partícipe não conseguisse, a princípio, compreender que havia um distanciamento entre sua intenção e aquilo que estava expresso no texto da questão.

No desenvolvimento da entrevista, o partícipe Anjo Bom buscou a partir da leitura da questão e com base em Moretto (2005), esclarecer que a ambiguidade estava presente na utilização da palavra “comente” e que esta deixava o aluno à vontade para responder o que quisesse.

Assim, afirmamos que no desenvolvimento da entrevista reflexiva, a ação de confrontar (como deveria ser a ação) o discurso do partícipe Anjo se consubstanciou pelo questionamento feito pelo partícipe Anjo Bom evidenciada no trecho “[...] Eu respondi a questão e não fiz nenhum comentário, eu não assisti o filme FILHOS DO SILÊNCIO. E você, Anjo, quer que faça essa ponte, não é assim?” À luz de Liberali (2008, p. 68) compreendemos que neste contexto, a partir do questionamento proposto, o partícipe Anjo submeteu “[...] as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar.”

Ressaltamos ainda o fato do partícipe Anjo ter constatado que sua prática poderia ser reconstruída “de forma mais consistente e informada” (LIBERALI, 2008, p. 69). Tal situação ficou explícita após o questionamento do partícipe Anjo Bom, quando Anjo expressou por meio do seu discurso que havia compreendido que a redação da questão por ele elaborada comprometia sua resolução por parte do aluno. O trecho que denota tal situação foi: “[...] Hum rum! Se colocar: Comente de acordo com as discussões, levando esse ‘comente’ é, amarrando em alguma coisa, né?”. Acrescentamos que esta afirmação atendeu à ação da reflexão crítica que corresponde à reconstrução, por meio da qual, fazendo uso da linguagem, o partícipe Anjo imaginou novas possibilidades de construir a questão. Constatamos a presença da ação de reconstruir, embasados em Liberali (2008). A referida autora afirma que “[...] quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos” (LIBERALI, 2008, p. 80).

Encontramos ainda na obra de Liberali (2008), a afirmação de que a ação de reconstruir possui várias formas de ser reconhecida e uma delas está diretamente relacionada com desenvolvimento por parte dos partícipes do processo de reflexão crítica daquilo que corresponde às possibilidades de ação subsidiadas por explicações embasadas e voltadas ao atendimento das necessidades do grupo social do qual fazem parte. Segundo a autora, “[...] na ação de reconstruir, buscamos alternativas para as nossas ações”(LIBERALI, 2008, p. 81).

Afirmamos que o partícipe Anjo reconheceu ter compreendido que a palavra “comente” por ele utilizada gerava ambiguidade e que deixava a resolução da questão sem parâmetros para correção e resolução por parte do aluno. O trecho em que essa constatação ficou evidente foi: “É! Quando a gente deixa aberto você não tem parâmetro [...] Eu estou entendendo!”

Acrescentamos que embora possa parecer, pelo registro organizado dos trechos retirados da entrevista, que a compreensão por parte do partícipe Anjo sobre a ausência de parâmetros e a presença da palavra “comente” gerando ambiguidade em sua questão tenha ocorrido de forma quase que imediata, o processo foi lento e até que isso ocorresse, o colaborador foi levado a atender às ações da reflexão crítica correspondentes à descrição: o que eu fiz? , por meio da qual o partícipe descreveu como elaborou sua questão; o informar, por meio do qual o partícipe Anjo se posicionou sobre o que significa avaliar para ele, o confrontar, caracterizado pela oportunidade propiciada ao partícipe para que este pudesse reelaborar sua questão, respondendo: Como deveria ser o item?, e o reconstruir, por meio do qual o partícipe respondeu o que faltava à sua questão.

Assim, considerando os indicadores adotados para esta pesquisa e a análise da questão elaborada em contexto colaborativo por meio da entrevista reflexiva, situamos as práticas avaliativas do partícipe Anjo na categoria interpretativa que denominamos de Prática Avaliativa Sócio-Histórica. Justificamos esta afirmação pela análise do movimento presente no procedimento, por meio do qual o professor que tinha sua prática avaliativa inserida na categoria correspondente à Prática Avaliativa Tradicional, por meio da colaboração propiciada pela reflexão crítica, reconheceu a ausência de parâmetros e a presença de palavra sem precisão de sentido no contexto na questão dissertativa por ele elaborada. O partícipe Anjo chega a esboçar como deveria ser sua questão, como ficou explícito no trecho: “Hum rum! Se colocar: Comente de acordo com as discussões, levando esse ‘comente’ é, amarrando em alguma coisa, né?”

Enfatizamos, a partir de Magalhães (2007, p. 152) que houve reflexão crítica no movimento de análise da questão elaborada pelo partícipe Anjo, tendo em vista o fato de que

os professores se envolveram “[...] em um discurso que se organizou de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões [...]” que embasaram a prática de elaboração de testes, do colaborador, em especial questões dissertativas. A seguir abordaremos, no quadro 34, a questão dissertativa elaborada pelo participante Anjo Bom.

Quadro 34 – Recortes da discussão que teve como foco a questão elaborada pelo participante Anjo Bom

6) Em pronunciamento polêmico, o presidente da PHILIPS no Brasil, teria afirmado que se o Piauí desaparecesse do mapa, ninguém sentiria a falta dele. Em que sentido, a fala desse presidente colabora como os efeitos da globalização? Justifique sua resposta. (1,0)	<b>Ações</b>
<b>Anjo Protetor:</b> Vamos fazer a análise da questão... <b>Anjo Bom:</b> [...] Nós trabalhamos esse texto, as transformações tecnológicas, científicas, econômicas e políticas e trabalhamos também um texto que trabalha globalização, também do Libâneo [...] eu poderia até ter trazido aqui na questão [...].	<b>Descrever:</b> – O que eu faço?
<b>Anjo Protetor:</b> Pra fazer referência? <b>Anjo:</b> É! E nessa questão faltou essa referência, a ponte! <b>Anjo Bom:</b> [...] Sim! Citado o Libâneo, [...] Ficou faltando essa ponte aí! Poderia ter ficado assim: – Em que sentido a fala desse presidente colaborou com os efeitos da globalização discutidos em Libâneo? <b>Anjo:</b> Mas isso foi uma discussão em sala! Tiveram os textos? <b>Anjo Bom:</b> Sim! Tivemos leituras! O Libâneo traz essa discussão [...] eu estou fazendo uma ponte com a realidade! Isso aqui tinha acontecido recentemente, [...] Então eu aproveitei uma fala que indignou todo o Piauí e alguns brasileiros que não são preconceituosos [...] Então, eu queria que o aluno trouxesse um comentário, em que sentido a fala desse presidente colabora com os efeitos da globalização [...].	<b>Informar:</b> – O que a prática avaliativa de elaboração de testes significa? <b>Reconstruir:</b> – O que falta na sua prática avaliativa de elaboração de testes? <b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?
<b>Anjo:</b> [...] é uma questão difícil! <b>Anjo Bom:</b> [...] é uma questão difícil! É verdade! <b>Anjo Protetor:</b> Por quê? <b>Anjo Bom:</b> É! Até pra justificar a resposta! <b>Anjo:</b> É! <b>Anjo Protetor:</b> Ele precisaria pelo menos de alguma pista, um elemento do texto do Libâneo pra fazer essa ponte [...] <b>Anjo Bom:</b> Com certeza! Eu deveria ter trazido mais informações [...] aí, depois, inclusive assim, dessa turma aqui, uns vinte ou trinta por cento conseguiu dar a resposta que eu gostaria de receber! <b>Anjo:</b> Poucos!	<b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?
<b>Anjo Protetor:</b> [...] então, se você tivesse que elaborar ela novamente, você faria de outra forma? <b>Anjo Bom:</b> Faria sim de outra forma! Primeiro eu traria algumas, mais algumas informações sobre a globalização e só depois retomaria essa questão, [...] em que sentido essa fala colabora, eu acho que eu deveria ter trazido mais elementos pra eles. <b>Anjo Protetor:</b> [...] assim ele teria como justificar a própria resposta? <b>Anjo Bom:</b> Exatamente! Pra que ele pudesse justificar melhor! Até pra relembrar as discussões que nós fizemos e trazer a memória deles, porque eles podem não lembrar e não conseguir responder!	<b>Informar:</b> – O que a prática avaliativa de elaboração de testes significa? <b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação? <b>Reconstruir:</b> – O que falta na sua prática avaliativa de elaboração de testes?

Fonte: Entrevista reflexiva realizada no dia 02 de abril de 2012

Iniciamos a abordagem da análise da questão realizada em contexto colaborativo, destacando o ambiente em que esta se deu, vez que a situação tensa descrita anteriormente foi

gradativamente revertendo-se. No instante em que iniciamos a análise da questão, os professores partícipes já se encontravam mais à vontade, já não aparentavam temer as críticas que pudessem surgir durante a entrevista reflexiva.

Ressaltamos que o partícipe Anjo Bom, antes que seus pares o questionassem sobre a elaboração da questão, espontaneamente começou a descrever como havia elaborado a questão e qual era sua intenção. Os trechos que denotam essa ação são: “[...] Nós trabalhamos esse texto, as transformações tecnológicas, científicas, econômicas e políticas e trabalhamos também um texto que trabalha globalização, também do Libâneo [...] eu poderia até ter trazido aqui na questão [...]”

Destacamos a partir de Vygotsky (2009), que a linguagem - entre outros - garantindo a comunicação entre os partícipes desta pesquisa nos permitiu reconhecer que faltava à questão uma contextualização, uma referência aos efeitos da globalização citados pelo autor apresentado na questão pelo partícipe Anjo Bom e no discurso do partícipe Anjo essa constatação foi evidenciada no trecho “É! E nessa questão faltou essa referência, a ponte!”. A situação apresentada deixa explícito o contexto colaborativo em que se deu a análise da questão, o qual foi caracterizado pela manifestação dos discursos espontâneos dos sujeitos, sem qualquer imposição ou exigência de que se posicionassem sobre as questões analisadas.

Ressaltamos que durante a análise do item, os partícipes estavam à vontade para expor seus questionamentos e/ou sugestões. Não houve a determinação de uma ordem, ou organização dos momentos em que cada um se posicionaria sobre os itens, e isso ficou claro durante todo o processo, vez que o partícipe Anjo manifestou suas dúvidas ou sugestões sem quaisquer receios de estar infringindo um possível protocolo pré-estabelecido.

Identificamos que a ação de informarnos permitiu verificar que o partícipe pretendia que seus alunos relembressem a discussão que havia promovido em sala de aula, denotando que sua prática avaliativa de elaboração de testes, em especial de questões dissertativas, caracteriza-se pela contextualização das questões. O trecho em que esta situação fica explícita é: “Sim! Tivemos leituras! O Libâneo traz essa discussão [...]”

Encontramos relação entre o discurso do partícipe Anjo Bom e as afirmações de Moretto (2005) que afirma a respeito das questões dissertativas, que o professor ao elaborá-las deve buscar produzir um texto que lhes confira precisão de sentido no contexto específico em que os alunos vivem. O partícipe evidencia, em seu discurso, o significado de sua prática avaliativa de elaboração de testes, ao informar que pretendia que os alunos retomassem as discussões feitas em sala de aula. Compreendemos à luz de Liberali (2008) que o partícipe contextualiza, como já havíamos afirmado e situa historicamente sua ação, como

ficou explícito no trecho: “[...] Até pra lembrar as discussões que nós fizemos” e segundo a autora, é nesse momento que o “[...] educador pode, por exemplo, fazer a análise do conteúdo que foi trabalhado na sala de aula” (LIBERALI, 2008, p. 59).

Assim, o contexto colaborativo em que se deu a análise propiciou condição para que o partícipe Anjo Bom, em seu discurso, explicasse o que pretendia com a questão, reconhecendo ainda, que lhe faltava elementos que permitissem ao aluno respondê-la e inclusive para que ele a corrigisse. O partícipe ressalta isso ao afirmar que um percentual elevado de alunos não atendeu àquilo que seria seu objetivo na questão, o que ficou claro quando este afirmou: “ Com certeza! Eu deveria ter trazido mais informações [...] aí, depois, inclusive assim, dessa turma aqui, uns vinte ou trinta por cento conseguiu dar a resposta que eu gostaria de receber!” Tal situação caracterizou o contexto em que a entrevista ocorreu, vez que os sujeitos, além de descreverem suas ações, as analisaram em contexto colaborativo.

Em seguida, ressaltamos as ações da reflexão crítica: confrontar e reconstruir, as quais se consubstanciaram por meio da linguagem através da qual o partícipe Anjo Bom explicitou o que faltou à sua questão e como a deveria ter elaborado para que esta atendesse seu objetivo e para que pudesse ser respondida pelo aluno dentro de um parâmetro pré-estabelecido, de um contexto. Entre os trechos em que tal situação ficou evidente destacamos: “[...] Ficou faltando essa ponte aí! Poderia ter ficado assim: – Em que sentido a fala desse presidente colaborou com os efeitos da globalização discutidos em Libâneo? [...] Pra que ele pudesse justificar melhor!”

Feita a abordagem da reflexão propiciada por meio do procedimento de entrevista reflexiva, após analisarmos o discurso do partícipe Anjo, situamos sua prática avaliativa de elaboração de testes – especialmente de questões dissertativas – na categoria Prática Avaliativa Sócio-Histórica, tendo em vista o fato de que o partícipe, após a análise em contexto colaborativo, negociando sentidos sobre sua ação, chegou à conclusão de que sua questão não possuía parâmetros para a resolução e nem para a correção e nesse sentido, o professor reconheceu a impossibilidade de avaliar os alunos por meio da referida questão, chegando mesmo a sugerir outro tipo de redação para a questão.

Acrescentamos que, na análise da questão dissertativa do partícipe Anjo Bom, os colaboradores não se limitaram apenas em identificar na sua redação a ausência de precisão de sentido no contexto marcada pela utilização da palavra “justifique”, mas desenvolveram uma análise explicativa desta, ao passo em que buscaram em contexto colaborativo, investigar a história contida por trás da elaboração da questão que estava por sua vez,



diretamente relacionada à prática avaliativa de elaboração de testes do partícipe Anjo que também é histórica e social.

Dito isto, passaremos a abordar a seguir no quadro 35 a questão dissertativa que elaboramos e que disponibilizamos para a análise na entrevista reflexiva.

Quadro 35 – Recortes da discussão que teve como foco a questão elaborada pelo partícipe Anjo Protetor

2. Comente sobre as contribuições da flexibilidade para o trabalho do professor. (valor= 2,5 pontos)	Ações
<p><b>Anjo:</b>[...] Eu acho que essa outra questão é que dá mais margem ainda pro aluno responder o que quiser! Flexibilidade em relação a quê? É ginástica?</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] Ela é uma questão bem ampla e esta palavra flexibilidade tinha que vir contextualizada. Ou seja, o que é que é flexibilidade hoje na escola, né?</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> [...]Foi uma prova que eu elaborei, foi bimestral! Não deixei claro! Não especifiquei, poderia ter feito isso! Achei que estava bastante claro!</p> <p><b>Anjo Bom:</b> Mas eu já fiz algumas questões assim. Já fiz muito isso aqui, né? Iniciando com a palavra “comente”!</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> [...] Confesso que analisando minha própria questão, percebo que poderia ser flexibilidade relacionada ao resultado de muita atividade física, por exemplo [...]</p> <p><b>Anjo Bom:</b> Isso!</p>	<p><b>Descrever:</b> – O que eu faço?</p> <p><b>Informar:</b> – O que a prática avaliativa de elaboração de testes significa?</p> <p><b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?</p>
<p><b>Anjo:</b>Ele pode até perguntar: – Professor, é sobre Educação Física essa pergunta?</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Hum rum!</p> <p><b>Anjo Bom:</b> [...] a questão dá possibilidade para mais de uma interpretação sobre essa “flexibilidade”. São diversas as interpretações! É quase literária! É plurissignificante!</p> <p><b>Anjo Protetor:</b>Esse plurissignificante seria o quê?</p> <p><b>Anjo e Anjo Bom:</b> Vários significados!</p> <p><b>Anjo:</b> [...] para uma mesma palavra!</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Por isso ela tem que ser bem elaborada!</p>	<p><b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?</p> <p><b>Informar:</b> – O que a prática avaliativa de elaboração de testes significa?</p>
<p><b>Anjo:</b> [...] É! O nosso pecado é esse! Tem que ser bem elaborada, mas num é que seja ruim a questão [...]</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Como assim?</p> <p><b>Anjo:</b> [...] É a questão do, do...</p> <p><b>Anjo Bom:</b> Parâmetro!</p> <p><b>Anjo:</b> Isso! Do parâmetro! E é o seguinte, em relação à questão, essa flexibilidade foi trabalhada assim, e como é que eu vou articular para poder isso evidenciar o que eu quero? Eu acho que a gente peca aí! Até por conta do tempo, às vezes tem que entregar tal dia [...].</p> <p><b>Anjo:</b> Isso!</p> <p><b>Anjo Protetor:</b> Essa situação também contribui...</p> <p><b>Anjo:</b> [...] contribui pra que a gente faça questão mal elaborada!Eu acho assim! Que se a questão foi mal elaborada, ou foi por questão de pressa ou foi um descuido, alguma coisa, mas nós não somos assim tão inconscientes em relação a isso!</p> <p><b>Anjo Bom:</b> Isso!</p>	<p><b>Confrontar:</b> – Como deveria ser a ação?</p>
<p><b>Anjo Protetor:</b> [...] Concordo! Eu particularmente falando de mim, eu fiquei pensando: Meu Deus! Que flexibilidade é essa? Que foi que eu fiz com essas criaturas? E eu não lembro nem como foi que eu corrigi e depois que comecei a analisar e percebi que estava mal elaborada, fiquei com aquele sentimento de culpa e com um sentimento do compromisso de no futuro não elaborar questões assim, que dê margem pra que o aluno responda o que ele quiser ou ainda que a questão gere ambiguidade.</p>	<p><b>Reconstruir:</b> – O que falta na sua prática avaliativa de elaboração de testes?</p>

Fonte: Entrevista reflexiva realizada no dia 02 de abril de 2012.

Ressaltamos que, em relação à análise da questão que Anjo Protetor havia elaborado, percebemos que este foi provocado pelos outros dois partícipes, tendo em vista o fato de que estes o indagavam sobre a presença da palavra “flexibilidade” e a ausência de um contexto para a compreensão por parte do aluno sobre a que ela se referia.

Assim a ação reflexiva correspondente ao descrever foi propiciada pelos questionamentos dos partícipes Anjo e Anjo Bom: “Flexibilidade em relação a quê? É ginástica?” e “[...] é flexibilidade hoje na escola, né?, por exemplo”.

Afirmamos que na busca pelas respostas aos questionamentos dos outros partícipes desta pesquisa, a respeito da presença da palavra “flexibilidade” no texto da questão, o partícipe Anjo Protetor expressou por meio do discurso a compreensão do que tinha feito, o que ficou caracterizado no trecho: “Foi uma prova que eu elaborei, foi bimestral! Não deixei claro! Não especifiquei, poderia ter feito isso! Achei que estava bastante claro!.”

A ambiguidade apontada pelos partícipes Anjo e Anjo Bom foi reconhecida por Anjo Protetor. Ressaltamos que no contexto da análise da questão, os partícipes Anjo e Anjo Bom sugerem possíveis alternativas para a reelaboração da questão. Ressaltamos, ainda, que Anjo e Anjo Bom chegam a reconhecer que da forma como a questão foi redigida a flexibilidade poderia estar relacionada a vários aspectos, como ficou claro nos trechos: “[...] flexibilidade hoje na escola”; “[...] É ginástica?”

As questões dirigidas ao partícipe Anjo Protetor pelos partícipes Anjo e Anjo Bom lhe permitiram informar, por meio da linguagem, que não havia deixado explícito a que ele se referia quando utilizou a palavra “flexibilidade” como ficou evidente no trecho: “Não deixei claro! Não especifiquei, poderia ter feito isso! Achei que estava bastante claro!” denotando com isso que compreendia que a redação da questão poderia comprometer a resolução por parte do aluno.

Encontramos relação entre os discursos dos partícipes e o discurso de Moretto (2005, p. 99) a respeito de questões dissertativas, no que se refere à forma como são elaboradas, segundo o autor “[...] se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas ‘corretas’, embora diferentes das ‘esperadas’ por quem perguntou.”

Observamos que os partícipes Anjo e Anjo Bom afirmam que por causa da ausência de precisão de sentido no contexto, a questão poderia ser interpretada de várias maneiras e que esta, por causa do termo utilizado (flexibilidade), possuía vários significados e dessa forma o aluno poderia responder como quisesse. O trecho em que essa constatação ficou explícita foi: “São diversas as interpretações! É quase literária! É plurissignificante!”.

Nesse sentido, reforçamos que o partícipe Anjo Protetor foi provocado pelos partícipes Anjo e Anjo Protetor, no sentido de manifestar-se sobre como deveria ter elaborado a questão (Confrontar) e a esse respeito, retomamos Liberali (2008), quando da caracterização desta ação. Segundo a autora, nesta ação, “[...] ouvir o outro é construir uma zona de possibilidades para a compreensão do mundo. [...] o mundo como podemos vivê-lo e transformá-lo” (LIBERALI, 2008, p. 72). Assim, nesse contexto, o partícipe Anjo Protetor, situando historicamente sua prática e compreendendo-a a partir do discurso construído com os outros partícipes da pesquisa se propõe a reconstruí-la de forma mais consistente e informada. Tal situação ficou explícita no trecho: “[...] Foi uma prova que eu elaborei, foi bimestral! Não deixei claro! Não especifiquei, poderia ter feito isso! Achei que estava bastante claro!”

Acrescentamos que o partícipe Anjo Protetor não propiciou condições para que os partícipes Anjo e Anjo Bom identificassem o que este pretendia com a questão que havia elaborado, visto que não esclareceu qual foi sua intenção ao elaborá-la, embora tenha dito anteriormente que poderia ter especificado a que se referia quando utilizou o termo “flexibilidade”.

Enfatizamos que por meio da ação reflexiva o partícipe Anjo Bom reconheceu que já havia elaborado questões com o comando “comente” por várias vezes. Destacamos esse discurso para enfatizarmos o contexto colaborativo presente nesta pesquisa que propiciou condições para que o partícipe lançasse um olhar sobre as ações que desenvolveu no passado evidenciando com isso sua própria prática avaliativa de elaboração de testes. Isto se deu sem qualquer manifestação de receio por parte do pesquisador.

Destacamos também a afirmação do partícipe Anjo sobre as condições às quais suas práticas avaliativas estavam inseridas. Em seu discurso, o partícipe acrescenta que compreende que a questão não está parametrizada, porque segundo o próprio partícipe: “ou foi por questão de pressa ou foi um descuido, alguma coisa”, e acrescenta – incluindo seus outros pares na pesquisa – que os professores não são tão inconscientes em relação à elaboração dos itens.

Tomando-se o discurso do Anjo, afirmamos que este compreendia que as atividades cotidianas desenvolvidas pelos professores, somadas à exigência do cumprimento de prazos comuns à rotina de uma instituição de ensino, comprometia a elaboração das questões, impedindo que estes refletissem sobre sua elaboração, fato que foi ratificado pelo partícipe Anjo Bom. Ressaltamos que o discurso do partícipe Anjo está relacionado com aquilo que afirma Liberali (2008) a respeito das atividades desenvolvidas por professores em contexto

escolar e entre as quais destacamos a prática avaliativa de elaboração de testes. Segundo a referida autora, “muitas vezes, as ações parecem ser rotinizadas e automatizadas, os educadores perdem a chance de percebê-las” (LIBERALI, 2008, p. 22).

Destacamos que a linguagem – como instrumento e resultado – permitiu que os partícipes refletissem sobre a questão dissertativa colaborativamente. Acrescentamos que o Anjo Protetor assume o compromisso para com a qualidade da redação de futuras questões dissertativas (Reconstruir). Essa constatação está explícita no trecho: “[...] percebi que estava mal elaborada, fiquei com aquele sentimento de culpa e com um sentimento do compromisso de no futuro não elaborar questões assim! Que dê margem pra que o aluno responda o que ele quiser ou ainda que a questão gere ambiguidade”.

Assim, dando prosseguimento à abordagem da entrevista reflexiva ocorrida em 2 de abril de 2012 destacamos ainda neste tópico os momentos finais da entrevista. Os trechos constantes no quadro 36 são apresentados com a intenção de trazer ao leitor uma perspectiva a respeito daquilo que a pesquisa representou para os partícipes.

#### Quadro 36 – Discursos dos partícipes sobre a pesquisa realizada

**Anjo Protetor:** O que a pesquisa representou pra vocês? O que significou pra vocês?  
**Anjo:** [...] nós nunca iríamos pegar as provas passadas pra analisar. Por exemplo, a gente já vai agora elaborar as provas pra esse próximo período, então a gente já vai elaborar com outra preocupação, com uma preocupação maior e se não tivesse tido, a gente não iria pensar nisso agora. A gente talvez continuasse elaborando sem essa preocupação [...]  
**Anjo Bom e Anjo Protetor:** “É verdade!”  
**Anjo:** [...] Assim, por conta própria eu num pegava uma prova minha de dois anos atrás e ia olhar [...] primeiro porque eu não tenho esse tempo, né? Elas estão todas guardadas lá, mas eu não ia:- Ah, meu Deus! Como eu fiz essa questão mal feita!  
**Anjo Bom:** Isso!  
**Anjo:** [...] então esse momento aqui que a gente discute, em que um tá colocando como sente, porque aqui eu coloquei o que sinto em relação à questão do Anjo Bom, em relação à questão do Anjo Protetor e vocês em relação à minha e é bom porque a gente vai percebendo que mesmo nós, que somos professores e que somos os donos disso aqui, temos dificuldade, imagine os alunos! Até pra corrigir é difícil!  
**Anjo Bom:** É verdade!  
**Anjo:** Sabe o que é que eu acho que seria uma saída, principalmente pra nós que estamos nesse nível de discussão, porque tem muita gente que num tá nem aí pra isso, eu acho que a gente poderia, principalmente lá dentro de nosso ambiente de trabalho, assim, pegar a prova do colega pra olhar, sei lá [...].  
**Anjo Protetor:** Partilhar?  
**Anjo:** É! Compartilhar essas questões! Perguntar: O que que tu acha?  
**Anjo Protetor:** Analisar em grupo as questões?  
**Anjo:** [...] como a gente colocou aqui, a gente tem uma noção e isso poderia ajudar! A pessoa pega e diz: Não! Aqui eu queria dizer isso! Assim, isso iria ajudar a gente na elaboração das questões!  
**Anjo Protetor:** Seria um momento de formação?  
**Anjo:** Sim!  
**Anjo Bom:** Sua ideia é excelente com certeza! Esse momento aqui é de formação pra mim! É um momento de reflexão, é um momento de repensar a nossa prática [...].  
**Anjo:** [...] você tem a possibilidade de reelaborar melhor, entendeu?  
**Anjo Bom:** [...] Isso! Reelaborar! Fazendo melhor! Eu pego e reelaboro as questões! Mas outra coisa é você, Anjo, ver a minha questão, você, Anjo Protetor, ver a minha questão! Analisando com essa perspectiva [...] verificando a questão das parametrizações que é outro estudo e pra mim isso é um momento de formação muito importante e eu acho que todos nós aqui crescemos, aqui do grupo.  
**Anjo:** Com certeza!

**Anjo Protetor:** Sim!

**Anjo Bom:** [...] Ó! **(O partícipe mostra as duas mãos!)[...]** nós estamos aqui na mesma circunstância! **(Junta as duas mãos com as palmas para baixo, reproduzindo gesto de nivelamento!)** [...] e isso me deixou mais confortável! Você também, Anjo! Ao analisarmos nossas questões juntos e ele, Anjo Protetor, também, sendo colocado no mesmo patamar, não há um julgo desigual! Estamos aqui na mesma situação!

**Anjo Protetor:** É verdade!

**Anjo Bom:** [...] Isso é um momento de formação, de crescimento [...] porque nós estamos aprendendo! E eu acho que Educação é isso mesmo! Esse momento de constante formação!

**Anjo Protetor:** E se houvesse condição da gente na Faculdade ...

**Anjo:** [...] talvez a gente consiga fazer isso com outras pessoas, porque eu acho que é importante isso! Pra todo mundo! Se todo mundo pudesse ter participado disso aqui, desse momento, dessa formação, seria interessante pra Faculdade, pro grupo todo, não é?

**Anjo Bom:** É verdade!

**Anjo Protetor:** É sim!

Fonte: Entrevista reflexiva realizada em 2 de abril de 2012.

Diante do que foi exposto no quadro 36, afirmamos que os partícipes, em contexto colaborativo e envolvidos na pesquisa em condição de reciprocidade, por meio da reflexão crítica, em seus discursos enunciaram que, em relação à elaboração de questões dissertativas adotariam uma postura de responsabilidade para com a qualidade de sua redação, evitando assim, a elaboração de questões não parametrizadas.

Ressaltamos que as ações da reflexão crítica adotadas para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, permitiram que os professores, na entrevista reflexiva, detalhassem por meio das questões reflexivas como haviam elaborado suas questões, o motivo que os levou a elaborá-las da forma como elaboraram e na perspectiva de reelaboração destas, expressaram como estas poderiam ter sido elaboradas.

A possibilidade de reconstrução destas práticas ficou evidente por meio do discurso do Anjo, evidenciado no trecho “[...] então a gente já vai elaborar com outra preocupação, com uma preocupação maior e se não tivesse tido, a gente não iria pensar nisso agora. A gente talvez continuasse elaborando sem essa preocupação [...].”

O partícipe Anjo Bom, também manifestou, por meio do discurso, que agiria diferente em relação à elaboração dos itens, o que ficou claro no trecho: “[...] Isso! Reelaborar! Fazendo melhor! Eu pego e reelaboro as questões!”

Ressaltamos que o contexto de colaboração presente na análise das questões, propiciou o surgimento da ideia de se criarem espaços para a discussão de itens de provas, possibilitando assim – nas palavras dos partícipes Anjo e Anjo Bom, que foram por nós ratificadas – condições para que houvesse um processo de formação de professores na Faculdade, tendo como tema a elaboração de questões dissertativas e a esse respeito destacamos a afirmação de Desgagné (1998, p. 7), o qual destaca que a pesquisa colaborativa exige de seus colaboradores “[...] sua participação de construtores, ou seja, seu engajamento

em explorar um aspecto de sua prática e em trazer sua compreensão do fenômeno explorado”. O referido autor acrescenta, ainda, que para os partícipes a pesquisa colaborativa será “[...] uma ocasião de aperfeiçoamento, ela será atividade de formação” (DESGAGNÉ, 1998, p. 7).

Acrescentamos que os partícipes destacaram que os espaços por eles pretendidos para a discussão de questões deveriam se assemelhar, no que se refere às condições de envolvimento dos sujeitos partícipes no processo, àquilo que os professores encontraram nesta pesquisa, que em síntese resumimos por ambiente de colaboração. Tal contentamento com as condições em que a pesquisa se desenvolveu ficou evidente no discurso do Anjo Bom: “[...] e isso me deixou mais confortável! Você também, Anjo! Ao analisarmos nossas questões juntos e ele, Anjo Protetor, também, sendo colocado no mesmo patamar, não há um julgo desigual! Estamos aqui na mesma situação!”

O partícipe Anjo também demonstrou satisfação em ter refletido criticamente em contexto de colaboração, as questões que elaborou como ficou claro no trecho: “[...] talvez a gente consiga fazer isso com outras pessoas, porque eu acho que é importante isso! Pra todo mundo! Se todo mundo pudesse ter participado disso aqui, desse momento, dessa formação [...]” Sobre essa afirmação, subsidiados por Desgagné (1998), acrescentamos que ficou evidente no discurso do partícipe Anjo, a necessidade que este tinha de aproximar as discussões desenvolvidas nesta pesquisa às práticas cotidianas dos “outros” professores que não fizeram parte desta investigação.

Assim, afirmamos que esta pesquisa criou a possibilidade da construção na Faculdade investigada, de contextos voltados para a capacidade de reflexão crítica dos professores que nela atuam, sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes e sobre os sentidos de Enade.

Ressaltamos, subsidiados por Ibiapina (2008), características desta pesquisa que denotaram a presença da colaboração, quais sejam: a) o engajamento dos partícipes na produção conjunta de explicações e compreensões a respeito de suas práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas; b) o ambiente de estudo e de análise das questões elaboradas pelos partícipes, em que prevaleceu a discussão, respeito mútuo e reflexão sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes; c) a manifesta compreensão por parte dos partícipes de que esta pesquisa lhes propiciou condições para que estes, em solidariedade, discutissem as questões dissertativas por eles elaboradas.

Feita a abordagem da entrevista reflexiva em que as questões elaboradas pelos partícipes desta pesquisa foram analisadas, passaremos no próximo tópico a discutir a relação

existente entre as Práticas Avaliativas de elaboração de testes, em especial questões dissertativas e os sentidos de Enade enunciados pelos professores.

#### **4.5 Estabelecendo Relação entre Práticas Avaliativas de Elaboração de Testes e os Sentidos de Enade Enunciados pelos Professores**

Iniciamos a análise da relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de teste, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos partícipes desta pesquisa e os sentidos de Enade por eles enunciados, destacando o elemento que caracteriza a unidade presente entre o processo avaliativo externo (Enade) e as práticas avaliativas dos professores partícipes desta pesquisa, ou seja: os testes.

Por meio desta pesquisa, verificamos que, embora o avaliador externo – MEC – como instituição fomentadora de políticas públicas postule o Enade como instrumento de verificação de habilidades e competências, de capacidade de leitura e interpretação de textos, análise crítica de informações entre outros, dos alunos dos cursos de graduação, denotando processo de redimensionamento do Estado, baseado na necessidade de monitoramento da qualidade da educação propiciada pelos cursos de graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, para os sujeitos avaliados, o processo avaliativo significa, conforme ratificam Oliveira e Costa (2001), redução da avaliação da aprendizagem a uma única situação – o teste. Em outras palavras, afirmamos que para os professores partícipes desta pesquisa, o Enade, como teste e em contraposição às práticas avaliativas de elaboração de testes que desenvolvem, significa instrumento de exclusão, vez que os isola do processo de discussão sobre como e o que pretendem avaliar em seus alunos.

O Enade, conforme verificamos por meio dos procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa, é compreendido pelos professores da FAP/Teresina como sendo um instrumento de fiscalização, de ranqueamento, e que, de forma impositiva, os impele a adaptar suas práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial as questões dissertativas, ao modelo por ele estabelecido, por força do receio que estes – os professores –, possuem de que o resultado que o exame publicará repercuta negativamente em seu contexto específico, como a redução de turmas provocada pela não autorização de realização de vestibular por parte das instituições que obtiverem notas reprovativas.

Nesse sentido, em Burlatski (1987), afirmamos que a relação existente entre as práticas avaliativas dos professores e os sentidos de Enade por eles enunciados é marcada pela contradição que representa um processo de polarização entre os contrários: professores X Enade. De um lado estão os professores, com suas práticas avaliativas sociais e históricas, e

do outro, o avaliador externo, que por eles é compreendido como aquele que pune, o chefe, que fiscaliza, que não conhece o contexto em que atuam (FERNANDES, 2009).

Nesse contexto, afirmamos, à a luz de Burlatski (1987), que as contradições encontradas no campo de pesquisa e evidenciadas pelos procedimentos utilizados nesta investigação não significam que o cenário permanecerá da forma como foi descrito no parágrafo anterior, pois compreendemos a partir do referido autor que estas – as contradições – representam possibilidade de desenvolvimento do objeto investigado, e conforme ressalta o autor “[...] a contradição interna é a fonte de desenvolvimento de qualquer objeto ou fenômeno” (BURLATSKI, 1987, p. 89).

Ressaltamos que as contradições oriundas deste processo investigativo propiciaram condições para o desenvolvimento de alternativas ou, ainda, a construção de possibilidades relacionadas ao desenvolvimento das práticas avaliativas dos professores partícipes desta investigação, ao passo em que estes, em seus discursos afirmaram compreenderem a necessidade da implementação de atividades em seu ambiente de trabalho, voltadas para a discussão – em contexto colaborativo – das questões por eles elaboradas e sobre o Enade, ressaltando ainda a contribuição da pesquisa que desenvolvemos de forma colaborativa.

Assim, estabelecida a relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial, de questões dissertativas utilizadas pelos professores partícipes desta pesquisa e o os sentidos de Enade por eles enunciados, passaremos, no próximo tópico, a abordar nossas considerações finais.



## 5 RETOMANDO O QUE FICOU PELO CAMINHO: UM NOVO COMEÇO

Iludir-se com o fim é uma forma de colocar nossa inteligência a serviço da ignorância. A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente. O fim é sempre um começo e começo só se dá quando partimos de uma finalidade. É essa dinâmica que nos permite aprender com os erros e errar os acertos que nos erram. [...] nos permite explicar e justificar por que, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores de humanidade.

(Maria Amélia Santoro Franco)

Retomar toda uma caminhada de mais de dois anos, emitindo considerações a respeito do processo nem sempre é tarefa fácil, visto que podemos esquecer, na redação, aspectos que foram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, buscaremos nas próximas linhas construir um texto que atenda às prerrogativas de um trabalho como este.

Inicialmente destacamos as contribuições do Núcleo Formar, coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina, sem o qual, podemos categoricamente afirmar, não teríamos desenvolvido esta pesquisa, vez que as discussões, questionamentos e dúvidas que surgiram na caminhada, foram trabalhados colaborativamente no grupo. Assim, destacamos a colaboração de cada um dos partícipes do Núcleo que nos permitiram avançar ou retomar pontos importantes da pesquisa, por meio de suas indagações, sugestões, enfim, sua participação neste trabalho.

Esclarecemos ainda, que as experiências pelas quais passamos no Núcleo Formar nos permitiram crescer como pessoa, como profissional da educação, como pesquisador. As dúvidas, os receios e os medos que possuíamos sobre o desenvolvimento desta pesquisa, sobre a adesão e o envolvimento dos partícipes, socializados em contexto de colaboração no Formar nos propiciaram condições para nosso amadurecimento e para convicção de que tais situações de crise fazem parte de toda caminhada e que aceitá-las como desafio, e continuar caminhando em busca de possíveis soluções fazia e faz parte do processo de desenvolvimento de toda atividade investigativa em contexto colaborativo ou não.

Afirmamos que este trabalho não foi construído de forma solitária, mas por um grupo de investigadores – denominado Formar –, que por meio de suas ações, colaboraram para a

desconstrução e reconstrução desta pesquisa em todas as suas fases, do pré-projeto às etapas inerentes aos procedimentos desenvolvidos no campo de trabalho.

Destacamos também o receio que sentíamos em pesquisar em nosso próprio ambiente de trabalho, vez que somos professores da Instituição pesquisada, porém o acolhimento da proposta de pesquisa por parte da coordenadora do curso e da diretora acadêmica da FAP/Teresina nos foi imprescindível no processo de investigação, pois nos permitiu avançar quando tínhamos a rejeição. Destacamos a seriedade e o respeito presentes e enunciados não somente pelo discurso, mas também pelas ações das duas dirigentes da Faculdade, a partir do momento em que autorizaram a realização da pesquisa e viabilizaram nosso acesso aos professores e aos documentos da Instituição.

Assim, ressaltamos que a pesquisa desenvolvida em caráter colaborativo nos permitiu, adotando os princípios da Teoria Sócio-Histórica, compreender o cenário ao qual os partícipes deste trabalho estavam e estão inseridos no que se refere ao desenvolvimento de suas práticas avaliativas e a relação destas com os sentidos de Enade por eles enunciados, o que correspondeu ao objetivo geral da pesquisa.

Por meio do levantamento de informações em documentos como o Projeto do Curso de Pedagogia, construímos o cenário ao qual as práticas avaliativas e os sentidos de Enade dos professores foram elaborados, a partir mesmo do levantamento da história do Curso e do acesso às ementas das disciplinas constantes em seu projeto, que nos foram úteis na análise dos itens por eles elaborados e que por sua vez foram obtidos por meio do acesso que tivemos aos testes dos partícipes.

A compreensão do contexto ao qual os partícipes estavam e estão inseridos quando do desenvolvimento de suas práticas avaliativas atendeu ao princípio da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky – que subsidiou esta pesquisa –, o qual postula a análise do processo em oposição à análise do objeto.

Assim, não nos limitamos a analisar os itens das provas elaboradas pelos partícipes, caracterizando suas práticas unilateralmente a partir da categoria que havíamos estabelecido previamente, mas o fizemos em contexto colaborativo, por meio das ações da reflexão crítica desenvolvidas nas entrevistas reflexivas. Propiciamos condições para que estes se posicionassem por meio do discurso sobre os itens que construíram, dando-lhes oportunidade para que explicassem suas pretensões, o significado de suas práticas e, ainda, possibilitando espaço para que se manifestassem a respeito de nossas considerações a respeito de suas práticas.

Afirmamos que atendemos ao princípio que diz respeito à análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz voltar à origem, quando propiciamos condições para que os partícipes desta pesquisa retomassem aspectos de sua caminhada enquanto professores, quando analisamos em contexto colaborativo as questões que estes elaboraram. Os professores puderam lançar um olhar para o passado, buscando explicar no presente, por meio do discurso, o que fizeram, o que significa o que fazem, como chegaram a ser assim e como poderiam ser diferentes, e por meio da linguagem, compreendida aqui como instrumento e resultado, caracterizamos suas práticas avaliativas e identificamos os sentidos por eles enunciados de Enade.

Esta pesquisa, em oposição às posturas investigativas que buscam a análise do objeto, se desenvolveu a partir da análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais em oposição à enumeração das características externas de um processo, vez que propiciamos condições para que os professores partícipes deste trabalho, por meio do discurso em contexto de entrevista reflexiva, se posicionassem a respeito das relações que estabeleciam entre suas práticas avaliativas e o Enade, permitindo-nos situar seus discursos em um contexto específico, histórico e social que influenciou e influencia suas práticas enquanto professores.

Destacamos nesta seção, a etapa da reflexão crítica que diz respeito à reconstrução, que esteve presente no desenvolvimento das entrevistas reflexivas, quando os professores se manifestaram, afirmando o compromisso de não elaborarem no futuro, questões sem parâmetro, o que denotou compromisso de sua parte para com a qualidade de suas práticas avaliativas.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar, que nos pareceu importante nesta pesquisa, foi o fato dos partícipes destacarem as contribuições desta investigação para o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista o fato de que, segundo eles, foram discutidos não somente o Enade, mas as questões dissertativas por eles elaboradas e que, segundo os próprios professores, não o fariam por conta própria.

As condições em que a pesquisa se desenvolveu denotaram o caráter colaborativo desta investigação, tendo em vista, entre outros, o fato de que a realização de suas etapas foram negociadas e o fato dos partícipes terem participado da discussão das questões por eles elaboradas e essas situações da pesquisa, trouxeram para o desenvolvimento da entrevista reflexiva, um clima de isonomia, de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos.

Assim, oportunizamos condições para que os professores manifestassem o sentido de Enade como sendo uma Prática Tradicional Excludente, que lhes ignora enquanto sujeitos no processo e que os impele – por força das exigências próprias do processo, no que se refere à

classificação dos serviços prestados pelas IES –, a adaptar a redação de suas questões ao modelo de prova aplicado pelo Enade que é padronizado, administrado dentro de um molde estandardizado e desconectado dos ambientes próprios de cada contexto específico, o que contraria as práticas avaliativas dos partícipes – caracterizadas aqui como Sócio-Históricas –, e que segundo o discurso destes, ocorrem de forma contextualizada e são entendidas como oportunidade de retomada das discussões, de textos, enfim dos temas que foram discutidos em sala de aula com os alunos.

Afirmamos subsidiados por Liberali (2008, p. 25), que o Enade representa na ação dos professores partícipes desta pesquisa, o avaliador externo, que sobre suas práticas avaliativas de elaboração de testes, em especial de questões dissertativas, determinam o “espectro de possibilidades dentro do qual estes atuarão.”

Dessa forma, destacamos que a relação existente entre as práticas avaliativas dos partícipes desta pesquisa e os sentidos por eles atribuídos ao Enade, identificados na análise das entrevistas reflexivas – reforçaram as afirmações de autores elencados neste trabalho, os quais destacam as funções de controle, de seleção, de classificação dos exames externos e ainda seu caráter excludente, marcas de uma política de monitoramento do Estado, como destacamos anteriormente, vez que as provas do exame externo estão distantes da realidade de alunos e professores, no que se refere às suas práticas cotidianas que são locais, específicas, próprias de seu contexto.

Destacamos as contribuições dessa modalidade de pesquisa, tendo em vista as manifestações dos partícipes sobre a validade da mesma quando de seu caráter formativo e propiciador de condições para que estes pudessem em contexto colaborativo, compreenderem a si mesmos como sujeitos no processo de investigação, ao passo que se sentiram à vontade para registrar seus sentidos sobre o Enade e se posicionarem sobre suas práticas avaliativas.

Esperamos ter contribuído para a discussão da temática avaliação institucional e, em específico, sobre o Enade e sobre as práticas avaliativas de professores do Ensino Superior, tendo em vista a relação existente entre esses dois processos, marcada pelo conflito de interesses – avaliador e avaliado –, e pelo distanciamento entre estes.

Assumimos que o debate sobre a temática não se esgota e que este trabalho convida os possíveis leitores a avançarem na discussão do tema, visto que o campo está aberto para a inclusão de novas pesquisas, envolvendo esse cenário inerente ao campo da avaliação institucional de Instituições de Ensino Superior em seus limites, desafios e perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Tema e Significação na Língua. In: BAKHTIN/VOLOCHINOV, B. 1929/1930. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. Avaliação Escolar como atitude filosófica. In: **Revista da Faculdade de Educação – FAED/Universidade do Estado de Mato Grosso**. Cáceres, MT: UNEMAT, 2005.
- BELLONI, I. Avaliação Institucional: Instrumento de democratização da educação. **Brasília, linhas críticas**, v. 5, nº 9, p.7-30, jul-dez. 1999.
- BRASIL. LEI Nº 10.861, DE 14 de abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 15 de abr. 2004.
- BRITO, Márcia R. F. de. O SINAES e o Enade: da concepção à implantação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-leninista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.
- CAMPIONE, Joseph C. Avaliação Assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.
- CARRARA, Kester; RAPHAEL, Hélia Sonia. (Orgs.). **Avaliação sob exame**.Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Zeichner Vozes, 2008.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- COLE, Michael. A utilização do método experimental por Vigotski. In: COLE, Michael et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COSTA, M. A.; OLIVEIRA, E.S.G. Por um zero consciente? – Discussão proativa do Exame Nacional de Cursos. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, n. 1. V. 1., p. 221-232,1983.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexionssur Le concept de recherchecollaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherchesurl'Apprentissage ET Le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal, octobre. 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional**. Teoria e experiências. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação Institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERRAZ, Bruna Tarcília. Avaliação em Educação: um estudo sobre as Políticas de Avaliação Institucional nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. In: **Revista da Educação**. PUC-Campinas, n. 25, p. 99-109, 2008.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; RIBEIRO, Maria G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz... In: **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

FIORENTINI, Dário. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, A. I. Perez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2009.

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

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e Materialismo Dialético no desenvolvimento da Linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise Crítica de Narrativas: Dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M.V.C. (Org.). **Identidade: questões textuais e teórico-metodológicas**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria da G. S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In: SOBRINHO, J. A. de C. M. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **O que é o Enade**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. Acesso em: 25 jun. 2012, 07:37:10.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LUNT, Ingrid. A Prática da Avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1988.

LURIA, A.R. O papel da linguagem da formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2007.

MAGALHÃES, M. C.C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: DUCTOR, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MEDIANO Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MILANESI, Irton. A avaliação da Aprendizagem Escolar. In: **Revista da Faculdade de Educação – FAED/Universidade do Estado de Mato Grosso**. Cáceres, MT: UNEMAT, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 6, de 14 de março de 2012. Dispõe sobre os indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), entre outros. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de mar. 2012.

MORETTO, Vasco Pedro: **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaios: avaliação política pública educacional. Rio de Janeiro, v.14, n. 53, p.425-436, out/dez, 2006.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia. Centro de Ensino Superior Piauiense/CESPI. Teresina: 2007. 101 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista de Educação**. PUC, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SCHETTINI, Rosemary H. A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural. In: SCHETTINI, Rosemary H. et al. **Vygotsky: uma revista do século XXI**. São Paulo, SP: Andross, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem: numa perspectiva formativa reguladora. In: HOFFMAN, Jussara (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003.

SOUZA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. jul-dez 2008 - n. 22, 2005



SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. **Reflexiva. Revista Psicologia da Educação**, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de setembro de 20\_\_.

**Título do projeto:** “Práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina: sentidos de ENADE”

**Pesquisadora Responsável:** Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**Pesquisador Colaborador:** José Ribamar de Brito Sousa

**Telefone para contato:** Residência: (86)3223-6316 / (86) 9415-1201

**E-mail:** jrbsousa@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir de quer ou não participar desta atividade. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando melhores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa será conduzida por mim, JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí UFPI. Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, pois uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida.

Lembramos ainda, que de forma alguma, sua recusa para participação do estudo, se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a colaboração e a mesma se baseia na participação voluntária dos sujeitos. Em caso de

dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina.

### **ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA**

O título da pesquisa que pretendo desenvolver é: “Práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina: sentidos de ENADE” e está sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / UFPI. Pretendo investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no Curso de Pedagogia da FAP/Teresina, relacionando-as com os sentidos que eles atribuem ao ENADE, para isso esperamos que os professores participem da pesquisa para que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente, por meio deste documento, gostaríamos de convidar-lhe para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, com suas vivências, enfim, possibilitando-nos conhecer sobre sua formação docente e suas práticas avaliativas.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, é a assinatura desse termo. Posteriormente, aqueles que consentirem em participar da pesquisa, serão chamados para responder um questionário voltado para o levantamento do perfil identitário dos sujeitos da pesquisa. Após este questionário, os sujeitos selecionados, serão convidados a participar da pesquisa por meio do instrumento: entrevista reflexiva.

Por meio do uso do questionário, e da entrevista reflexiva, a investigação se desenvolverá de forma colaborativa, ao passo em que propiciará mediação que permitirá a identificação e revisão das teorias que norteiam as práticas dos docentes nela envolvidos, possibilitando ainda, uma tomada de consciência de seus atos e colaborando para a reflexão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes em sua ação pedagógica.

Quando da coleta de dados, faremos uso de gravação de áudio e vídeo (Filmadora e MP4), o que permitirá ao pesquisador a organização e análise dos dados. Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, assine o documento intitulado **CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA**, que será entregue em momento oportuno pelo pesquisador responsável pelo projeto. Esse documento, que lhe será entregue, foi elaborado em duas vias, onde, uma ficará com você e a outra sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Caso não aceite, por favor, não

assine ao final deste documento. Devolva-o ao pesquisador responsável, tão logo tenha a oportunidade.

De já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

## APÊNDICE B -CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, Brasileiro/a, residente à rua \_\_\_\_\_, Bairro: \_\_\_\_\_, Município de Teresina, portador do RG nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, professor/a do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina, concordo em participar do processo colaborativo da pesquisa intitulada: “Práticas Avaliativas dos Professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina: sentidos de ENADE” , conforme esclarecimentos do mestrando José Ribamar de Brito Sousa, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido durante a pesquisa.

Teresina \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.



-----  
Assinatura do pesquisador responsável

### **Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

# **ANEXOS**

## ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO EMITIDA PELO CEP – UFPI

	<p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UFPI REGISTRO CONEP: 045</p>	
---	--	--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina: sentidos do ENADE.

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):**0346.0.045.000-10

**Pesquisador Responsável:** Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina


Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

**Novembro/2011      Relatório final**

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA APROVAÇÃO:** 20/12/2010

Teresina, 22 de Dezembro de 2010.

  
 Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva  
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI  
 COORDENADOR