

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

Denise Grosso da Fonseca

### RESUMO

A pesquisa estuda a influência do ENADE, nos processos avaliativos de um curso de graduação. Parte do resgate histórico da Educação Superior no Brasil e das políticas de Avaliação Institucional. É uma pesquisa de natureza qualitativa, através de análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas individuais com professores e entrevista grupo focal com alunos. Os dados indicam que houve mudanças na dinâmica das aulas, assim como na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação, sugerindo que houve evolução de um modelo tradicional para outro formativo. Alguns tensionamentos apontam a necessidade de maior discussão na instituição.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Avaliação educacional. Ensino superior.

### ABSTRACT

The research studies the influence of ENADE on the evaluation processes in a Graduation course. It derives from the historic rescue of Higher Education in Brazil and the politics of Institutional Evaluation. It is a research of qualitative nature, through the analysis of documents, individual semi-structured interviews with the professors and focal group interview with the students. The data indicates that there is a change in the dynamics of the classes, as well as on the choices of tools and strategies of evaluation, suggesting that there has been an evolution from a traditional model to a formative one. Some tendencies lead to the need of a greater discussion in the institution.

Key-words: Institutional evaluation. Educational evaluation. Higher Education.

### RESUMEN

La investigación muestra la influencia del Enade en los procesos de evaluación sobre un curso de graduación. Parte del rescate histórico de Educación Superior en el Brasil y de las políticas de evaluación Institucional. Es una investigación de naturaleza cualitativa, a través del análisis de documentos, de entrevistas semi estructuradas individuales con profesores, y de entrevistas colectivas con los alumnos. según las informaciones hubieron cambios en la dinámica de las clases, así como en la elección de los instrumentos y de las estrategias de evaluación, sugiriendo que hubo evolución del modelo tradicional para uno formativo. Existen tensiones que apuntan a la necesidad de una mayor discusión en la institución.

Palabras claves: Evaluación Institucional. Evaluación Educacional. Enseñanza superior

### 1-MOVIMENTO INICIAL

A participação do curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista IPA/RS/Brasil no ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil - , traz questões instigantes e desafiadoras, na medida em que esse exame se propõe a aferir o desempenho dos estudantes com o propósito de subsidiar os processos pedagógicos institucionais tendo em vista seu aperfeiçoamento e qualificação.

A metodologia central utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa através de análise de documentos- os planos de ensino, entrevistas semi-estruturadas, individuais e grupais, realizadas com professores e alunos do Curso.

Nessa perspectiva, a interpretação se dá mediante a análise de diversos fatores que permeiam o processo avaliativo, buscando entender as relações entre a avaliação da instituição - Avaliação Institucional - ENADE e a avaliação na instituição - a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da instituição se refere a todo o processo que se estabelece no sentido de avaliação e auto-avaliação institucional, considerando que tanto um como outro têm como propósito a análise da instituição num âmbito geral, no qual se insere o ENADE. E, a avaliação na instituição está relacionada aos modos como se realiza a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, neste estudo relativa ao curso de Educação Física.

O estudo apresenta um resgate histórico da Educação Superior no Brasil e idéias de diferentes autores que estudam a Avaliação Institucional. Aponta questões significativas sobre a influência do ENADE nos processos educativos do curso, evidenciando que houve implicações das políticas públicas educacionais nas ações institucionais.

## 2-O TEXTO E O CONTEXTO

Parafraseando Paulo Freire, não existe texto sem contexto. Assim, refletir sobre aspectos educativos e avaliativos de um curso de graduação, nos remete a revisitar a trajetória da Educação Superior no Brasil.

Rememorando a história da universidade no Brasil, Oliven (2002) destaca que diferente de outros países latino-americanos que foram colonizados pelos espanhóis e que, desde o século XVI, fundaram universidades em suas possessões, o Brasil Colônia somente três séculos mais tarde criou instituições de Ensino Superior em seu território. Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil são criados apenas alguns cursos na Bahia e no Rio de Janeiro, com orientação bastante elitista e baseada no modelo das escolas francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

Em 1931, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, quando foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961. Nesse ano foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4 024/61, que, mesmo tendo trazido a possibilidade de certa flexibilidade, na prática reforçou o modelo tradicional vigente, mantendo as cátedras vitalícias e a supremacia do ensino sobre a pesquisa. Mesmo diante da inércia do sistema, nesse período, a comunidade universitária teve grande mobilização, buscando superar o modelo autoritário e elitista, na perspectiva de uma universidade mais democrática. Surgem, na época, fóruns acadêmicos, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e revistas especializadas que defendem o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

Após o golpe militar de 1964, o governo federal passou a controlar diretamente as ações acadêmicas com o pretexto de coibir atividades de caráter subversivo. Em 1968, depois de longo tempo de obscuridade, em que a comunidade acadêmica, em

geral, não participava das decisões acerca das questões da universidade, iniciou-se uma nova discussão, e o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68 - dirigida às instituições federais feita sob a proteção do Ato Institucional nº 5 e do Decreto nº 477, em combinação com o Relatório Atacon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo a ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão através da implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo. O segundo revelava a preocupação com a falta de disciplina e autoridade na universidade, refutava a idéia de autonomia universitária, sob a alegação de que essa representaria a possibilidade de ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia.

Na década de 1980, ressurgem movimentos que discutem os destinos da Educação Superior. Segundo Oliven (2002), de 1985 a 2002, período da redemocratização política, estabelece-se um debate entre grupos que representam os interesses da educação pública e da educação privada. Os primeiros procurando assegurar verbas públicas apenas para instituições públicas governamentais, e os segundos, ligados ao setor privado, buscando acesso às verbas públicas e interessados em diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

O debate que se estabelece propõe encaminhamentos que possam contribuir com o texto constitucional em processo, através da Constituinte. Nesse contexto, embora nem todos os avanços pretendidos tenham sido garantidos, a Constituição Federal de 1988 que, dentre outros aspectos, estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. No artigo 207, reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia das universidades. Nesse momento, o que estava em questão não era mais o problema da expansão, e sim o problema da qualidade, que passa a ser o fulcro das discussões no meio educacional.

Para Enguita (1995), a centralidade da qualidade na educação passa a substituir o que até então era o ponto crucial das demandas na área, a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades. A democratização da escolarização à grande maioria da população trouxe também a ampliação do acesso aos níveis superiores de educação, fazendo com que o foco da questão fosse deslocado de uma dimensão predominantemente quantitativa para uma abrangência qualitativa.

Para Leite (2000), a questão da qualidade não pode ser dissociada da pertinência da educação superior considerando que a qualidade não é um atributo abstrato. A relação entre qualidade, pertinência e avaliação superior implica que a instituição universitária não deve ser reduzida a um modelo burocratizado, vinculado ao mercado nem afastar-se de sua vocação social. Aliar qualidade acadêmica com compromisso social constitui-se no duplo desafio a ser trilhado pela universidade no século XXI. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho, 2000, destaca que a Avaliação Institucional, deve implicar qualitativamente na consolidação dos propósitos institucionais, respeitando a dinâmica da universidade enquanto organização complexa e viva.

### 3-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

É incontestável que a educação superior, como os demais níveis de escolaridade, deve ser avaliada. De acordo com Panizzi (2003), a experiência brasileira em avaliação não pode ser dissociada das políticas públicas nem da curta história da

universidade no Brasil. Somente a partir de 1950, com a constituição do Sistema Federal do Ensino Superior, começam a ser implantadas políticas mais consistentes referentes à educação superior. Na época ainda era insignificante o número de brasileiros que tinha acesso a esse nível educacional, o que fazia com que as autoridades se ocupassem mais com o aumento na oferta do número de matrículas e de cursos, do que com o tema avaliação. Nos anos 1960 e 1970, o país passa por um processo de ditadura militar, em que se alardeia um milagre econômico, com grande impulso à industrialização, através da vinda de multinacionais. O governo militar favorece a expansão do ensino de graduação, através da expansão das instituições privadas, e aumenta os investimentos em pesquisa e pós-graduação. Nos anos 1960, apenas 1/3 dos alunos universitários estava nas instituições privadas, enquanto que nos anos 1990 houve uma inversão e apenas 1/3 do total de matrículas era oferecido por instituições públicas. A pesquisa passa a ser incorporada à vida universitária, o que mobiliza alguns eventos avaliativos, ainda que esporádicos. A pós-graduação ganha impulso na segunda metade dos anos 1970, o que leva a CAPES, - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e outras agências, a realizar avaliações das pesquisas e programas de pós-graduação.

Dias Sobrinho e Balzan (2005) afirmam que a década de 1980 foi palco de discussões na comunidade científica, no movimento de professores e agências governamentais, acerca da necessidade da avaliação institucional, motivadas por razões diferentes. De parte das universidades públicas, dois motivos as mobilizaram para se posicionarem a favor da avaliação: “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (p.7). Almeida Júnior (2005) indica três fases no desenvolvimento do processo da avaliação institucional no Brasil: a primeira, de 1983 a 1992, indicando a construção da agenda; a segunda, de 1993 a 1995, trazendo a formulação da política, e a terceira fase, de 1995 a 1996, tratando de sua implantação.

Na segunda fase, de 1993 a 1995, segundo Leite (1997), surge das bases universitárias, através da ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, instalado em julho de 1993. O Programa buscava avaliar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Para Dias Sobrinho (2002), a concepção do PAIUB era de intencionalidade educativa e de caráter formativo, valorizando a participação e a negociação, entrelaçando perspectivas éticas, políticas e culturais.

Na terceira fase, em 1995 e 1996, de consolidação ou implantação da proposta governamental, consolidaram-se dois instrumentos elaborados pelo MEC, o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido por “Provão”, e a Análise de Condições de Oferta (ACO), apresentando uma tendência avaliativa baseada no controle de resultados, em detrimento da proposta formativa e participativa que marcava a proposta anterior. Uma visão predominantemente economicista, buscando implantar um formato avaliativo de resultados, tendo em vista a perspectiva das instituições universitárias corresponderem às demandas do mercado.

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

Em 2003, o SINAES – Sistema Nacional da Educação Superior - é instituído, compreendendo a avaliação das instituições (interna e externa), o exame nacional dos estudantes (ENADE) e a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, com o propósito de romper com o modelo em vigor, na perspectiva de formular uma nova política para a educação superior no Brasil. Como parte integrante do SINAES, O ENADE foi implantado em 2004, tendo como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.<sup>1</sup> Treze Cursos<sup>2</sup> foram envolvidos em sua primeira edição, dentre eles o Curso de Educação Física.

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

Destaca-se também em documento da Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior, DEAES (2004), que a ênfase do ENADE recai sobre as expectativas em relação ao perfil profissional de cada curso. Decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional.

Considerando a relevância do ENADE, como parte do SINAES, dentro da nova dinâmica da Avaliação Institucional estabelecida pelo INEP, conhecer e analisar os resultados desse processo, bem como buscar relações com as práticas avaliativas e metodológicas desenvolvidas no interior do Curso de Educação Física do IPA, passa a ser elemento merecedor de atenção privilegiada.

Com relação aos pólos deste estudo - a avaliação na instituição e a avaliação da instituição, os dados coletados levaram a uma análise didático-pedagógica, a qual passa a ser relatada.

#### 4- AVALIAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

Com relação a avaliação na instituição, elementos oriundos das entrevistas e leitura dos planos de ensino, permitiram a indicação de várias categorias para análise.

##### 4.1.-INSTRUMENTOS/ ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Aspectos relacionados aos instrumentos/estratégias de avaliação, utilizados pelos professores e mencionados na entrevista e no plano de ensino, indicam questões relativas à sua variedade e natureza.

###### 4.1.1.Variedade

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

<sup>1</sup> Artigo 23 da Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004, MEC, que regulamenta o SINAES, instituído pela Lei 10.861 de 14/04/2004.

<sup>2</sup> Os 13 cursos que participaram do ENADE, em 2004, foram: Medicina Veterinária, Odontologia, Medicina, Agronomia, Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Nutrição, Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Zootecnia e Terapia Ocupacional.

*usar de dois a cinco instrumentos, Uma dessas cinco avaliações é toda descritiva,...A gente faz seminários .... Entregar resenhas, material escrito, na base da pesquisa, resumo de artigos ( prof.1)*

Este professor, no plano de curso da disciplina, descreve sua avaliação, evidenciando uma preocupação com o processo que se estabelece ao longo do semestre, destacando a importância da participação consciente dos alunos e da interação com colegas:

O prof. 2, declara, na entrevista: *“Faço de 3 a 4 avaliações. Também gosto de trabalhar com seminários.”*

Já o prof.3, assim coloca: *“Então são dois pólos, na verdade quatro avaliações”*, e cita: provas teóricas, memoriais descritivos, relatórios e seminários.

A presença de *relatório*, como estratégia/instrumento de avaliação, ajuda a compor um quadro que expressa a preocupação com uma maior aproximação entre teoria e prática a partir da análise das vivências de formação pedagógica.

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

A *resenha* foi um outro procedimento evidenciado pelos professores e citado pelos alunos.

*- Logo depois do ENADE, os professores tentaram mudar com a questão das resenhas. O aluno precisava escrever, precisava ler mais.... (Dep. 3)*

#### 4.1.2. Natureza

A par da variedade de instrumentos identificada nos planos e nas falas dos professores e alunos, cada instrumento/estratégia carrega consigo uma gama de possibilidades avaliativas, inerentes à sua respectiva natureza. Ou seja, a diversidade e a natureza dos instrumentos, bem como os objetivos do trabalho dos professores, nossos interlocutores, indicam uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no plano cognitivo, de reconhecimento, compreensão, interpretação, crítica, e estabelecimento de relações, tendo em vista a formação técnico-pedagógica e pessoal do futuro professor. Tais fatos nos levam a constatar, que não há uma preocupação apenas com um conteúdo a ser memorizado, reproduzido, mecanismos predominantes numa metodologia tradicional.

Essas constatações indicam a presença de uma proposta que supera o modelo tradicional de ensino, e que avança no sentido de uma concepção comprometida com a reflexão e construção de conhecimento.

*Mudou a estrutura metodológicas das aulas no sentido de tornar o aluno mais crítico.(aluno3)*

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

*Acho que a avaliação está ligada a visão de mundo do professor, [...] Existe uma complexidade maior. Não cabe mais*

*teoria e prática, corpo e mente. As coisas estão cada vez mais misturadas, complexificadas mesmo.* (prof. 1)

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

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

Analisar um processo avaliativo comporta esse entendimento uma vez que a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento compreende a parte e o todo e a multiplicidade de aspectos e fatores que interferem no processo.

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

#### 4.2. TENSIONAMENTOS

Alguns tensionamentos são identificados, tais como: qualidade x quantidade; objetividade x subjetividade; avaliação tradicional x avaliação mediadora.

##### 4.2.1. Qualidade x quantidade

Esta tensão se apresenta expressa de diferentes formas, sendo que a existência de diferentes pesos, bem como da utilização de instrumentos além da prova, possibilitaria uma flexibilização na atribuição da nota, caracterizando-se segundo nossos interlocutores, em um aspecto qualitativo da avaliação.

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

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

Para outro professor a presença da nota, como representação da avaliação torna-se um elemento dificultador de uma avaliação que o mesmo pretende qualitativa.

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

Para Demo (2004) o problema maior não está em atribuímos notas ou conceitos, mas sim ao fato de muitas vezes estes não serem diferenciados e simplesmente permutados.

A nota não precisa, necessariamente, “quantificar” o aluno ou reduzi-lo a uma referência numérica. Quando aplico a nota dois a um aluno, disto não segue outra coisa que não seja o compromisso tanto mais urgente de cuidar dele religiosamente. Não reduzo o aluno ao número dois, mas indico quantitativamente uma dinâmica qualitativa, marcada pela baixíssima aprendizagem. A nota pode ser, assim, indicador indireto de qualidade. (DEMO, 2004, p.51)

Temos, nas reflexões postas acima, alguns dos significados e entendimentos dos professores que fizeram parte dessa investigação, ajudando a vislumbrar algumas visões

e tensões que perpassam seus fazeres docentes, nos aspectos que dizem respeito à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

### 1.2.2. Objetividade x subjetividade

Um dos professores afirma precisar de critérios bem objetivos, para evitar uma avaliação subjetiva. ....*eu preciso de critérios bem objetivos, para que não se tenha uma avaliação subjetiva...*(prof.2) Hoffmann (1998), coloca que a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões ou tarefas avaliativas, uma vez que ao fazê-lo as escolhas do professor estarão impregnadas de uma intencionalidade pedagógica, indicando que não há como separar o sujeito de suas ações. Nessa perspectiva, comenta sobre a preocupação dos professores em eliminar a subjetividade do processo avaliativo, em nome da “justiça da precisão” que evitaria que os educadores cometessem injustiças no momento da decisão final. Mendez(2002), refere que esse aspecto está ligado diretamente à racionalidade técnica em que estes instrumentos são justificados como recursos idôneos, que asseguram o tratamento objetivo e imparcial dos sujeitos avaliados.

### 1.2.3. Avaliação tradicional x avaliação mediadora

Inúmeros autores têm afirmado que Avaliação é um dos temas mais presentes nas discussões sobre educação. Entendemos que analisar e interpretar questões sobre tal temática implica na identificação de que visões ou concepções perpassam os processos avaliativos o que coloca em pauta um outro tensionamento - avaliação tradicional x avaliação mediadora, subjacente a cada aspecto analisado. Alguns elementos evidenciam a presença de uma visão mais tradicional de avaliação, consubstanciada na idéia de avaliação como verificação. Para Luckesi (1998), a verificação ocorre quando o processo avaliativo se refere a aferição do aproveitamento escolar. Parte da análise etimológica da palavra verificar, que, no latim significa “fazer verdadeiro” de onde decorre o conceito de verificação como “ver se algo é verdadeiro”(p.92). Daí o entendimento de que a verificação encerra-se no momento em que o objeto de investigação encontra-se configurado, ou seja parte de uma visão estática. Entretanto, outros elementos identificados, nas reflexões anteriores, bem como algumas falas, expressam a visão de que avaliação é muito mais do que uma verificação.

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

*Ajuda no trabalho do professor,(prof. 1)*

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

Fica claro nestas colocações, o entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, em que as tarefas avaliativas podem servir de elemento dinamizador do processo de construção de conhecimento, intervindo não só na participação do aluno, como também no envolvimento do professor, ao rever suas ações no sentido de redirecioná-las. Nesse sentido, as manifestações dos três professores entrevistados, vem ao encontro da idéia formulada por Luckesi (1998), ao contrapor a idéia de verificação e avaliação, sugerindo sobre o sentido desta última, uma idéia dinâmica e de processo. É o que Hoffmann (1993) chama de avaliação mediadora, numa relação com a perspectiva sócio-cultural da aprendizagem de Vigostky e seus seguidores, denominada de mediação.



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

É também, o que Perrenoud (1999) chama de avaliação formativa: “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103).

A análise sobre o que pensam os professores a respeito dos processos avaliativos desenvolvidos no curso de Educação Física, respondem, em parte, nossas questões de investigação. Analisar o que pensam sobre as implicações do ENADE nesses processos, contempla o outro foco do estudo – a Avaliação da Instituição, ajudando a compor o círculo que transita entre o todo e a parte na busca de suas possíveis relações.

## 5-AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Sobre o propósito de interpretar e compreender as implicações do ENADE nas ações educativas do curso, a análise dos dados coletados apontam as seguintes categorias.

### 5.1.IMPORTÂNCIA E EFEITOS DO ENADE

Ao serem questionados sobre a importância e efeitos do ENADE alunos e professores manifestam suas impressões, indicando vários elementos que passaremos a comentar.

#### 2.1.1 Metodologia das aulas

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

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

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

#### 2.1.1.Auto-avaliação

Para um dos professores entrevistados, o resultado do ENADE deve servir para uma avaliação não só dos alunos, como também da instituição e dos professores, destacando a importância de serem revistas questões didáticas e pedagógicas do processo de ensino –aprendizagem.

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

Outro professor faz referência à possibilidade de uma auto-avaliação dos alunos, a partir da realização da prova do ENADE, o que nos remete a pensar na metacognição, aspecto presente na avaliação formativa, através da possibilidade do aluno poder ele mesmo se avaliar, ou seja se auto-avaliar, num processo onde a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem. Também os alunos manifestam esse entendimento.

*Eu acho muito interessante, é até uma auto-avaliação. Eu estou valorizando o que estou aprendendo dentro da faculdade ..(aluno1).*

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

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

#### 2.1.2. Aproximação entre as disciplinas

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

*Mexeu com a gente por que eu teria que conversar com os colegas do mesmo semestre que eu. Então eu não fiquei sozinho na minha gavetinha ...Foram feitos movimentos e reuniões com outros cursos da saúde, todos falando a mesma língua. (prof.1)*

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

Para Morin (2001), “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem (p.103)”. De acordo com esse autor, a organização disciplinar iniciou no século XIX, com a formação das universidades modernas, se desenvolvendo no século XX, paralelamente à pesquisa científica,

evidenciando uma história que se inscreveu na história da universidade e da própria sociedade. Chama a atenção para o risco da hiperespecialização, que estabelece fronteiras disciplinares, provocando um isolamento entre as disciplinas e em relação aos problemas que se sobrepõe às mesmas. Destaca que a história das ciências faz referência, não apenas à constituição das disciplinas, mas também, à possibilidade das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos.

## 2.2 A relação teoria e prática

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

*- Havia trabalhos de produção de aulas nas disciplinas práticas. A maioria das aulas começa a relacionar teoria e prática. A própria aula tinha elementos da prática relacionada à teoria.( aluno 3)*

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

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

### Avaliação na Instituição

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

- a avaliação passa a ser realizada através de outros instrumentos, além das provas, sendo que houve referência, por parte dos alunos, ao uso excessivo de resenhas, logo após a publicação dos resultados do ENADE. É comentado também que, com o passar dos tempos, isso foi se perdendo;

- as manifestações dos professores sobre o caráter qualitativo ou quantitativo da avaliação, bem como a relação entre subjetividade e objetividade revelam os conflitos existentes no entendimento de concepções de avaliação indicando que o assunto deve ser melhor discutido no curso;

- a relação entre teoria e prática aparece como um propósito dos professores, podendo ser interpretada como uma possibilidade de ruptura de uma dicotomia histórica;

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

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

#### Avaliação da Instituição

Sobre as implicações do ENADE no curso, alguns elementos mereceram especial atenção:

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

- um aspecto que chamou a atenção em diferentes momentos do estudo foi a inexistência de qualquer referência, por parte dos professores, sobre competências. Nos Planos e entrevistas não há menção explícita a um trabalho voltado para o desenvolvimento dos alunos nessa dimensão. Em contrapartida, os objetivos e conteúdos, assim como as metodologias enfocadas, como pode ser constatado na discussão acima, implicam desenvolvimento de ações para além dos conteúdos, o que leva a questionar: estariam os alunos, assim, desenvolvendo competências? Por que não há essa intencionalidade por parte dos professores? Sobre este último questionamento, durante as análises, levantamos duas hipóteses: a não-apropriação conceitual ou a resistência ao tema devido a sua origem ligada ao meio econômico e empresarial. Independente da causa, mas sem desconsiderá-la, e diante da importância atribuída às competências nas novas diretrizes e no PPC do curso, cabe a sugestão de que sejam aprofundados os estudos sobre a concepção de competência que norteia não só o processo do ENADE, mas também a política de educação do ensino superior;

Concluindo, a análise e interpretação dos dados desta investigação levam a constatar que se confirma a tese que mobilizou a realização deste estudo, ou seja de que há implicações das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações internas do curso.

#### Referências:

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

DEMO, Pedro. Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

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

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

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Caminhos históricos e contextos da avaliação institucional no Brasil e em outros países. In: LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLTZ, Norberto (orgs.). *Avaliação & compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma*

- universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5 ed. rev. Ijuí, RS: UNIJUÍ; Brasília, DF: INEP, 2006.
- MEC. Ministério da Educação. DEAES - Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. Documento elaborado em 18 jun. 2004.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- OLIVEN, Arabelal. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana (coord). *A educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- PANIZZI, Wrana. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e WACHOWICZ, Lilian Anna. *Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?* in ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pressate ( orgs). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.:
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SINAES - *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação*. 4.ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papyrus, 1991.

Endereço: Rua Inhanduí, nº 685, Bairro Cristal, Porto Alegre – RS – CEP 90 820-170

E mail: [dgf.ez@terra.com.br](mailto:dgf.ez@terra.com.br)

Recurso tecnológico: equipamento multimídia