



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA

THARES DOS SANTOS OLIVEIRA

DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM
AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA: uma análise com base nas questões
de conhecimento específico do Enade

JOÃO PESSOA - PB
2018

THARES DOS SANTOS OLIVEIRA

**DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM
AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA: uma análise com base nas questões
de conhecimento específico do Enade**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Geggio.

JOÃO PESSOA - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

037d Oliveira, Thares Dos Santos.
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AVALIAÇÃO DE
LARGA ESCALA: uma análise com base nas questões de
conhecimento específico do Enade / Thares Dos Santos
Oliveira. - João Pessoa, 2018.
61 f. : il.

Orientação: Paulo César Geglio.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. F. Docente; Av. em larga escala; Est. de Pedagogia.
I. Geglio, Paulo César. II. Título.

UFPB/BC

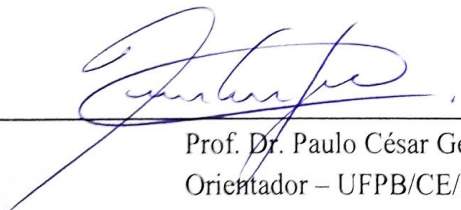
TERMO DE APROVAÇÃO

THARES DOS SANTOS OLIVEIRA

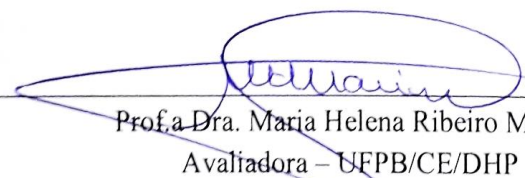
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA: uma análise com base nas questões de conhecimento específico do Enade

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia
pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

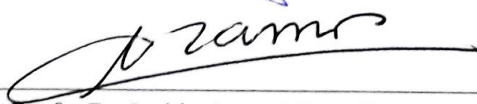
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo César Geglio
Orientador – UFPB/CE/DFE



Prof.a Dra. Maria Helena Ribeiro Maciel
Avaliadora – UFPB/CE/DHP



Prof.a Es. Isolda Ayres Viana Ramos
Avaliadora – UFPB/CE/DME

Dedico esse trabalho especialmente a meus pais Maria José Lourenço dos Santos Oliveira e José Francisco de Oliveira, pelo apoio durante toda a minha trajetória acadêmica. Dedico ainda a todos os docentes formados e em processo de formação, que se sintam encorajados a encarar com alegria e determinação o seu ofício.

AGRADECIMENTOS

Dedico este singelo espaço do trabalho para expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que colaboraram para o meu processo de formação acadêmica, de forma direta ou indireta.

Posso falar, com propriedade, que a caminhada nesta vida não é fácil, e ao longo dela pude contar com o apoio de várias pessoas que foram fundamentais para a minha evolução espiritual, pessoal e profissional. No entanto, agradeço em primeiro lugar aquele que esteve ao meu lado durante toda a minha vida, pelo seu amor, afago, compaixão. Agradeço por cada lágrima enxugada, por me auxiliar no combate à depressão, vivenciada durante o curso, e ainda por me ensinar que, o tempo é sábio e nos mostra exatamente o direcionamento da vida. Por esses e outros motivos agradeço a Deus, pois, sei que em muitos momentos tomou providências sábias, que foram fundamentais para a minha vida como um todo.

Agradeço também aos meus pais pelo apoio moral e em termos de recursos, aqueles que ao longo de toda minha vida foram exemplos de seres humanos, parte do que sou, principalmente o caráter, devo a eles. Agradeço a minha família, de modo geral, e todos os amigos fora do ambiente acadêmico, que tanto contribuíram para que essa formação se concretizasse.

Quero deixar meus agradecimentos também a todos os professores que cruzaram a minha trajetória, durante o processo de formação em pedagogia. Por contribuírem não só com os seus saberes científicos, mas também pela sabedoria com que conduziram as aulas e os ensinamentos que levamos para a vida. Ainda, aos colegas de curso, com quem pude compartilhar vários momentos de felicidades, trocas de experiências e conhecimento.

Ao meu orientador Paulo César Geglio, que se dispôs a orientar este trabalho. E também, pela sua paciência, compreensão, e flexibilidade de horário, elementos que sem dúvida foram fundamentais para que esse trabalho se concretizasse da melhor forma possível.

E, claro, não poderia deixar de agradecer, especialmente, a minha colega de curso e amiga Priscila Silva Ferreira, aquela com quem tive o prazer de compartilhar minhas manhãs. Agradeço pela parceria na construção de trabalhos (seminários, artigos, e outros) e principalmente pelas orientações no âmbito pessoal, com suas sábias palavras. A este ser iluminado agradeço pelas boas risadas, momentos tão simples, mas que tornaram a minha trajetória acadêmica mais alegre e menos aflita. Posso afirmar, indubitavelmente, que você foi um presente de Deus na minha vida.

Ontem eu buscava inteligência e queria mudar o mundo... Hoje busco sabedoria e estou mudando a mim mesmo (Autor desconhecido).

RESUMO

Apresentamos nossa pesquisa que se insere no campo da formação docente e visa contribuir especificamente com a formação inicial do pedagogo. Nosso objetivo foi analisar o desempenho dos estudantes de pedagogia em avaliações em larga escala, tendo como base as questões de conhecimentos específicos do Enade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, uma vez que utilizamos os quatro relatórios do Enade, referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, que estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Do total de 120 questões, foram analisadas as de múltipla escolha que foram classificadas como difíceis ou muito difíceis para os estudantes de pedagogia, bem como todas as discursivas. As dificuldades apresentadas pelos estudantes foram agrupadas quanto ao número de repetência, que deu origem a 18 categorias. Concluímos que, a maioria dos estudantes não teve um desempenho tão satisfatório. No entanto, chegamos a conclusão, também, que o Enade, por si, só não é suficiente para atestar a qualidade da formação inicial, por apresentar limitações, além de outros fatores, como o formato da prova, tempo para a realização, lacunas durante o processo de formação universitária e na educação básica, condições econômicas, psicológicas, familiares, e capacidade cognitiva.

Palavras-chave: Formação docente; Avaliação em larga escala; Estudantes de pedagogia;

ABSTRACT

We present our research that is inserted in the field of teacher education and aims to contribute specifically to the initial formation of the pedagogue. Our objective was to analyze the performance of pedagogy students in large-scale assessments, based on Enade's specific knowledge issues. This is a qualitative, documentary research, since we use the four reports of Enade, referring to the years 2005, 2008, 2011 and 2014, which are available on the website of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). From the total of 120 questions, we analyzed the multiple choice questions that were classified as difficult or very difficult for students of pedagogy, as well as all the discursive ones. The difficulties presented by the students were grouped according to the number of repetition, which gave rise to 18 categories. We concluded that most students did not perform as satisfactorily. However, we also conclude that Enade, by itself, is not sufficient enough to attest to the quality of the initial training, because it presents limitations, as well as other factors, such as the format of the test, time to completion, gaps during the process of university training and basic education, economic, psychological, family, and cognitive ability.

Key words: Teacher training; Large-scale assessments; Students of pedagogy;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias de erro das questões objetivas.....	33
Gráfico 2 - Categorias de erro das questões discursivas.....	38

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ABMES – Associação Brasileira das Mantenedoras
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAMEB – Exame Nacional do Magistério da Educação Básica
ENC – Exame Nacional de Curso
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JP – João Pessoa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE – Ministérios da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PB – Paraíba
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. METODOLOGIA	15
3. O PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	17
4. CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O FENÔMENO EDUCACIONAL.....	25
5. DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO ENADE: análise das questões de conhecimento específico da área.....	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES.....	51
APÊNDICE 1 - Análise das questões objetivas.....	52
APÊNDICE 2 - Análise das questões discursivas.....	58
APÊNDICE 3 - Síntese das categorias referente aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014...	61

1. INTRODUÇÃO

Não é recente a preocupação com o processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial do professor, mediante essa realidade a proposta da pesquisa do trabalho de conclusão de curso se insere no campo de estudos acerca da Formação Docente. Sabemos que uma formação consolidada propicia ao profissional um melhor desempenho ao ser inserido no campo de atuação. Os cuidados são redobrados quando se trata da formação de professores, por saber da responsabilidade social que é ser professor, responsável por formar e educar numa perspectiva cidadã.

Não é raro ouvir discursos de alunos e resultados de pesquisas que apontam a carência de uma formação docente inicial mais densa e que se aproxime da realidade das escolas, principalmente no que tange a relação teórico-prática. É preciso voltar nossos olhares para as lacunas existentes durante esse processo de formação acadêmica do professor, para buscar soluções emergentes, uma vez que compromete diretamente também a qualidade da educação básica. Na pedagogia não é diferente, o exercício de reflexão sobre a formação do pedagogo permite o renovação das práticas.

Diversos fatores contribuem para que os profissionais da educação tenham um bom desempenho quando inseridos no mercado de trabalho. Para o docente resta o desafio de exercer com maestria sua profissão, mesmo se deparando com uma carga de trabalho exaustiva, não reconhecimento de seu ofício, baixa remuneração e conflitos ligados à relações interpessoais, com alunos, pais e equipe escolar. Porém, em meio a tantas adversidades é possível, e necessário, voltar nossos olhares para as soluções.

Segundo André (2010) a formação docente é um campo de estudos que passou a se configurar como tal a partir dos anos de 1990, antes, porém, estava inserido nas discussões e estudos da didática e práticas de ensino. A formação docente constituída como uma subárea de estudo dentro da educação possibilitou o aprofundamento de pesquisas e discussões que evidenciaram necessidades recorrentes da formação, bem como a identificação de iniciativas, que auxiliam amplamente no aperfeiçoamento da formação e do trabalho do professor.

O papel do professor no processo de escolarização dos estudantes sempre foi basilar, porém, demorou muito tempo para sua formação começar a receber tratamento condizente com sua incumbência. Foi somente com a implantação das políticas governamentais para a democratização do acesso à educação básica nos anos de 1990, e com o início das avaliações em larga escala dos sistemas de educação e da aprendizagem dos alunos que ela passou a ter importância na problemática educacional. Na última década várias pesquisas e estudos se

empenharam em mostrar as condições de formação, trabalho e carreira do professor (DAVIS; NUNES; ALMEIDA; GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ). Da mesma forma podemos contabilizar as ações governamentais direcionadas para a formação inicial e continuada do professor, principalmente no âmbito do governo federal como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), além das ações realizadas em âmbito estadual por iniciativa própria ou com recursos federais como foi constatado nas pesquisas da autoras citadas.

Essa preocupação com a formação do professor é fruto não só das reivindicações e lutas das categorias, mas também, e, sobretudo, em respostas às avaliações nacionais em grande escala que apontam o baixo desempenho dos alunos da educação básica e os relatórios internacionais de educação que revelam a situação do país nesse aspecto, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Diante do quadro indicativo do déficit de aprendizagem dos estudantes, os cursos de formação de professores passaram a ser alvo de atenção dos governos.

No contexto das reformulações dos cursos de formação de professores, várias alterações foram realizadas, como formação em nível superior para atuar nos anos iniciais da escolarização, separação dos cursos de licenciatura em relação aos bacharelados, duração mínima dos curso, implementação de carga horária, definição de estágio curricular, eixos de itinerários formativos. Não obstante, os cursos de formação de professores, especialmente os iniciais, ainda carecem de aperfeiçoamento, como registra, por exemplo, Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2009), em estudos que realizaram sobre as condições dos cursos de formação de professores no Brasil.

Não há em nosso país um sistema nacional específico para avaliar as competências dos professores ou os cursos de formação de professores. Aliás, esse é um assunto que gera polêmica em função de como tal avaliação seria realizada e com qual objetivo. A única proposta desse tipo de avaliação é o Projeto de Lei (PL) nº 6114 de 2009, que tramita na Câmara dos Deputados, que propõe o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (Enameb) e que é rechaçado por organizações docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Assim, em termos de avaliação do trabalho dos professores o que existe, como mencionamos, é uma sistemática verificação da aprendizagem dos estudantes quanto aos saberes escolares, como o que é feito pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que engloba vários exames e que, indiretamente,

possibilita fazer inferências, entre outros fatores, sobre desempenho dos professores em consequência da performance dos estudantes nas provas.

No contexto da avaliação do sistema educacional brasileiro é importante registrar também aquela que ocorre no ensino superior e que envolve todos os cursos de graduação, inclusive os de formação de professores, trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi implementado pela lei federal nº 10.861, no ano de 2004 e é constituído de três focos de avaliativos que convergem para o mesmo objetivo: avaliação externa sobre as condições de oferta do curso; auto avaliação; e avaliação do desempenho dos estudantes, denominado de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O Sinaes visa “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2005, p. 5) e o Enade tem por finalidade verificar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, competências e habilidades. Embora esse exame não se configure como avaliação específica para os cursos de formação docente nem para verificar as competências dos professores, ele é aplicado aos estudantes do ensino superior, portanto, também àqueles dos cursos de licenciatura e, dessa forma, é um instrumento que apresenta informações que devem ser analisadas em torno da formação de professores.

Nesse sentido, nos propomos a fazer uma análise do desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia nas provas do Enade, com base nas questões de conhecimento específicos da área, o intuito é evidenciar e discutir o nível de proficiência deles, o formato da prova, constituição das perguntas, bem como o próprio Enade como instrumento de avaliação de competências e habilidades inerentes à especificidade profissional e como avaliador do curso de Pedagogia. Para tanto, a pergunta de investigação que norteia nosso trabalho pode ser formulada da seguinte maneira: qual o desempenho dos estudantes de Pedagogia em avaliações de larga escala, especialmente no Enade? Para responder a essa questão central nos reportaremos aos Relatórios Síntese do Enade, tendo como base a análise das questões de componente específico da área da Pedagogia.

2. METODOLOGIA

A pesquisa científica é de extrema importância para a sociedade, no tocante a produção do conhecimento e apropriação deste. De acordo com Demo (2000, p. 20), a pesquisa “[...] é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento.” (Apud. PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 42). Portanto, nossa pesquisa se configura como qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa qualitativa ocupa-se, segundo Minayo (2009, p. 14):

[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

É bibliográfica porque em parte teve “o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”, conforme aponta Prodanov e Freitas (2013, p. 54). Com isso, utilizamos a literatura para apresentar e discutir aspectos ligados à formação docente, no tocante às reformulações dos cursos de pedagogia e a formação do pedagogo, sobre as avaliações em larga escala e para a discussão dos resultados da pesquisa. Alguns dos principais autores utilizados para a construção da pesquisa foram: Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006); Belloni (1996); Castro (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Leite (1996); Scheiber e Aguiar (1999); Silva (2011); Viana (2009); e Welter e Pasini (2014).

É documental, pois, os dados da pesquisa foram coletados nos Relatórios Síntese do Enade, referente aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, que estão disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa de cunho documental “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 55). Os documentos podem ser classificados em dois tipos:

[...] de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 56).

Utilizamos também o suporte legal de dois documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da pedagogia, definidas pela Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.

Como critério de seleção para a escolha das questões, optamos pelas de Componente Específico da Área da Pedagogia. Afunilando, do total de 120 questões objetivas, foram selecionadas 39, as que se configuram como difíceis e muito difíceis (consultar quadro 1), conforme indicam os relatórios, e ainda a escolha de todas as questões discursivas, que foram 11. Para a análise dos dados nos servimos do método de categorias de análise. Sobre isso, Bardin (2013, p. 147-148, grifo na fonte), entende que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades ou registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles têm em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Para dar início ao processo de análise dos dados, as questões foram organizadas em dois quadros, e neles foram registrados os números das questões, as temáticas de cada uma e os respectivos assuntos abordados, cujos mesmos tornaram-se os erros/dificuldades apresentados pelos estudantes. As dificuldades identificadas nas questões discursivas foram apontadas nos próprios relatórios.

Após a identificação dos erros, foram selecionados e agrupados (com a mesma cor) de acordo com a semelhança e reincidência, ou seja, os que mais se repetiram ao longo dos 4 anos de aplicação da prova. O agrupamento dos erros deram origem ao total de 18 categorias, sendo 10 atribuídas às objetivas e 8 às discursivas. Para compreender melhor, consultar os apêndices 1 e 2.

De modo a facilitar o entendimento desses resultados, as categorias foram organizadas em gráficos, e neles constam o nome das categorias e o número de repetência, que diz respeito a quantidade de vezes que aquele assunto (erro) foi registrado nos quatro anos de realização do exame. Vale salientar que a apresentação e a análise dos dados foram realizadas no capítulo 3, e dentre o total de categorias, foram escolhidas as que mais se destacam pelo número de repetência para ser feita a discussão com base na literatura pertinente.

3. O PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Não é novidade que o ato de ensinar vai muito além da transmissão de saberes prontos e estáticos, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares envolve também a formação do ser humano, de maneira que ele saiba viver como cidadão em uma estruturação social, e saiba qual seu papel nela. Tendo como base a relevância da escolarização e do papel do professor nesse processo, não podemos deixar de fora o debate sobre a qualidade da formação do professor, uma vez que isso reflete diretamente nos resultados da educação básica. Portanto, neste capítulo apresentamos uma discussão sobre o percurso de constituição do curso de pedagogia e a formação do pedagogo, para isso, recorreremos à alguns documentos legais que definem o currículo da formação docente, e ainda contamos com as contribuições de alguns autores que nos possibilitam entender a representação desse profissional na escola e na sociedade. Sobre o pedagogo, Ferreira (1999, apud IGLESIAS E VOSGERAU, 2011, p, 10917) aponta que:

Desde o surgimento desta função, no final do século XVIII, com o processo de industrialização que partia do princípio da supervisão, objetivando melhorar a quantidade e a qualidade da produção, centrando na figura do supervisor as funções de vigiar, reprimir, controlar e monitorar, já se destinavam a ele diversas atribuições. E foi em 1841, nos Estados Unidos, que a supervisão teve seu direcionamento para o ensino.

No período registrado na citação, cabia ao supervisor/pedagogo avaliar e admitir os livros didáticos, a abertura de escolas privadas, aplicar exames e liberar diplomas para professores, e trabalhar em escolas fiscalizando e acompanhando o trabalho dos professores, já que não era exigida formação específica para lecionar, tendo em vista a escassez de professores formados para atender a demanda de escolas em todo o Brasil (IGLESIAS; VOGESRAU, 2011, p. 10918). Segundo Scheiber e Aguiar (1999, p. 223):

O curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1.190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática,

conferiam-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Diante daquela realidade, ao bacharel em pedagogia se reservava a ocupação de cargos técnicos, enquanto que o licenciado tinha a incumbência de atuar em sala de aula do curso normal, competindo com os demais profissionais licenciados, pois, “[...] pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.” (SCHEIBER E AGUIAR, 1999, p. 224).

Porém, de acordo com Scheiber e Aguiar (1999, p. 224), no ano de 1969 houve a unificação entre bacharelado e licenciatura no curso de pedagogia. Sobre esse assunto, as autoras Iglesias e Vogesrau (2011, p. 10918), ao citar o trabalho de Silva (2003), complementam que “[...] a formação do pedagogo [após a unificação] era voltada para a racionalidade científica, eficiência, qualidade e produtividade inspiradas no modelo dos processos de trabalho adotados nas fábricas e reproduzido nas escolas”.

Segundo o Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, o curso de pedagogia passou a funcionar sob duas vertentes, de um lado os componentes de “fundamentos da educação” e do outro os componentes de “habilitações específicas”. Em outras palavras, no parecer foi estabelecida a base comum e a parte diversificada para o curso de Pedagogia. “A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática” (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 224). Enquanto que a parte diversificada designou as habilitações para as especialidades, formando o “[...] supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.”, além do professor atuante em sala de aula (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 224).

Na década de 70, em debates fomentados por intelectuais da educação, levantou-se questionamentos acerca da estrutura curricular dos professores formados pelo magistério, que é uma espécie de curso técnico integrado ao Ensino Médio. No magistério cursava-se os componentes dos últimos três anos da educação básica simultâneo aos componentes que habilitavam para o ensino do curso normal. As críticas contestavam a qualidade do magistério, por possuir caráter tecnicista, alegando que a preparação desses profissionais era fragmentada, preparando-os simplesmente para a mera aplicação de atividades. Em contrapartida, o ensino superior, o curso de pedagogia, também era contestado, sendo apontado como generalista, cuja formação se dava de maneira superficial e fugia de seu foco principal que é era o ensino (SCHEIBER, AGUIAR, 1999, p. 225).

Inquietações foram surgindo acerca do trabalho docente, de acordo com os avanços de estudos e pesquisas no campo da educação. Sobre isso, Iglesias e Vogesrau (2011) apontam que houveram mudanças no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange os métodos de ensino e organização pedagógica escolar. Sobre esse assunto, as autoras argumentam que:

À medida que estudos e pesquisas foram sendo realizados sobre a educação, principalmente a passagem da utilização do Método Individualista, utilizado nas escolas domésticas, para o Método Simultâneo 2 e Misto 3, usados nos Grupos Escolares; expansão da produção de materiais didáticos: o quadro negro [...] a partir da divulgação e apropriação das ideias e experiências inspiradas em Jean Henri Pestalozzi, mudando o foco das discussões dos métodos para as “relações pedagógicas de ensino aprendizagem”, a escolarização passou a exigir novas formas de organização escolar (MENDES FILHO; VEIGA; LOPES 2003, p. 138). [...] do professor exigiam-se novas formas de organizar a classe, novos encaminhamentos pedagógicos, organizações dos conteúdos, tempo, entre outros. [...] A didática era a prática e as ações que davam resultados positivos se incorporavam ao cotidiano e aos recursos didáticos: mapas, quadros com figuras de heróis nacionais, réguas e transferidores, que eram utilizados sem a preocupação pedagógica, somente como uma ilustração da teoria apresentada ou como instrumento para realização de alguma atividade (EMER, 1991). Não havia um suporte pedagógico para o cotidiano dos professores, mesmo nos Grupos Escolares. (IGLESIAS, VOGESRAU, 2011, p. 10918-10919)

Estava claro que mudanças eram necessárias para a elevação da qualidade da educação básica, partindo-se do princípio de que a formação docente é fundamental para essa qualidade. Com isso, a partir do final da década de 1970 teve início um forte movimento nacional em que “[...] os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais” (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 226). A movimentação de professores, em favor da reformulação dos cursos de pedagogia, se pautou na docência como centralidade e base da formação de professores, o que envolveu a discussão pela constituição e reconhecimento da identidade docente.

O lócus das lutas e discussões foram alguns eventos que tiveram como centralidade a “base comum nacional”. Alguns deles foram: o Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983; o I Congresso Mineiro de Educação, o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro; e o Fórum de Educação do Estado de São Paulo (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 226). Sobre a base comum nacional Scheiber e Aguiar (1999, p. 228) apontam que:

[...] deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade em que vai atuar. Para efetivá-la, sugerem-se 'linhas de ação' comuns a todas as licenciaturas, tais como ciclos de estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, etc. (...) Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo.

As autoras registram que mais adiante, órgãos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) se engajaram na “defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada” (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 229). Elas apontam que a introdução dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na LDB 9394/96 possibilitou propostas historicamente sem abertura, legalmente falando, e que:

A regulamentação proposta pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação dispôs que esses institutos “de caráter profissional” poderiam incluir: a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis. (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 229)

Segundo Scheiber e Aguiar (1999, p. 229-230) essa medida causou aspectos negativos para a qualidade da formação de professores, tanto da pedagogia quanto das demais licenciaturas, e de todos os profissionais da educação. Pois, em suas palavras “[...] rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas [dando ênfase] a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.” Esse fato gerou o esvaziamento do curso de pedagogia e contribuiu para o sucesso das propostas que visavam retirar dele a base da docência, transformando-o, na prática, em um bacharelado.

Houve, de acordo com as autoras, rejeição do pedagogo como especialista, reduzindo sua função à técnica, isso impulsionou, nas últimas décadas, os debates acerca de novas reformulações nos cursos de pedagogia, tendo em vista que muitas instituições ainda mantinham o currículo intacto. Com isso, novas perspectivas, conteúdos, habilidades e competências foram pensados e adicionados ao currículo durante os processos de reformulação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu inúmeras propostas curriculares, de órgãos como a Anped, Anfope, Anpae e o Fórum dos Diretores de Faculdades

de Educação, que resultaram em um currículo cuja formação e identidade do pedagogo tem como base a docência (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 231). Com isso, esse profissional passou a poder

[...] atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 232)

Segundo Scheiber e Aguiar (1999, p. 234), o fazer pedagógico, ou a prática pedagógica, foi expressa, dessa forma, por três modalidades: a) “[...] instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso [...]”, b) “[...] como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática [...]” e c) “[...] modalidade de estágio [...]”. Segundo consta na LDB 9394/96, em seu art. 65, há três modalidades de prática de ensino que deve ter no mínimo 300 horas.

Reis Silva Jr. e Sguissardi (1999, apud SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 221, grifo nosso) apontam como principais agentes dos movimentos a favor de reformulações no curso de pedagogia, os seguintes:

[...] o Estado – especialmente o Poder Executivo, na figura dos Ministérios da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare) da Educação e Cultura (MEC) –, a Associação Brasileira das Mantenedoras (Abmes), a Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), a Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes). [...] Diante da iniciativa hegemônica oficial, as entidades da sociedade civil que representam segmentos da educação superior brasileira **com interesses diferenciados, e muitas vezes inclusive antagônicos entre si** [...].

Sendo assim, por trás dessa luta sociopolítica estava perceptível, segundo os autores, interesses distintos por parte de alguns dos representantes dos segmentos do ensino superior, interesses esses antagônicos e que ao invés de favorecer a luta docente visava interesses particulares. No entanto, com esses movimentos e reformas cresceu o volume de debates sobre a importância da formação do pedagogo em nível superior, nas universidades, pois no espaço acadêmico a formação não se limitava apenas ao professor que conduziria suas aulas de maneira imparcial, mas o cientista da educação, estimulado e orientado a ter um pensamento crítico e reflexivo (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p. 221).

Nessa perspectiva, a relação teórica-prática ganhou visibilidade, já que a docência passou a ser efetivamente a base da formação do pedagogo, e contou com o apoio e contribuição dos de expressivas personalidades da educação na década de 1980, a exemplo de Paulo Freire. Não contente com a situação educacional do país Freire “[...] iniciou um movimento aberto no intuito de refletir e buscar alternativas quanto à função social da escola, o papel dos educadores e os resultados que as práticas pedagógicas traziam aos alunos” (IGLESIAS; VOGESRAU, 2011, p. 10922). Dentre alguns de seus princípios estavam:

[...] o respeito aos saberes dos alunos, o diálogo, o saber inacabado, a busca de respostas e de conhecimentos. Tais princípios iam de encontro às práticas de muitos educadores, impulsionando o repensar das práticas pedagógicas e consequentemente o repensar daqueles incumbidos de coordenar essas práticas. (IGLESIAS e VOGESRAU, 2011, p. 10922)

As lutas continuaram e durante os anos de 1998 à 2004 o MEC apresentou algumas iniciativas, a exemplo das Diretrizes para Formação de Professores, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o Parecer n.133/01 e Resolução n. 01 de 2002. No entanto, os resultados não ecoaram de forma muito positiva. Houve uma grande diversidade de currículos, uma vez que as iniciativas do MEC deu margem para a criação de muitas instituições privadas para a formação de professores. Nos dados do Inep/MEC do ano de 2006, conforme registram Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006, p. 825) existiam “[...] 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISE e cursos de licenciatura criados também nesse período”. Fez-se, portanto, necessário o acompanhamento mais assíduo dessas instituições, por meio de avaliações e a estipulação de metas para a elevação da qualidade da formação ofertada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, segundo o parecer do CNE n° 5/2005, marcam uma abrangência na formação do pedagogo, o que amplia o seu campo de atuação para qualquer espaço que necessite de apoio pedagógico. Essa ampliação é reforçada pelo parecer do CNE/CP n° 1, de 15 de Maio de 2006, especificamente no artigo:

Art. 4° - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento

científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2)

O referido parecer foi o último elaborado especificamente para o curso de pedagogia e, ao tratar da atuação do pedagogo, é possível perceber a forte influência das tecnologias voltadas para a educação, citadas no Art. 5º, inciso VII das diretrizes, cabendo ao pedagogo utilizar-se desses recursos para a facilitação e enriquecimento das práticas pedagógicas (IGLESIAS; VOGESRAU, 2011, p. 10923).

Posteriormente, foi publicado o parecer CNE/CP nº 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada do professor (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (BRASIL, 2015, p. 1). Essas novas diretrizes abrangem não só o curso de pedagogia, e nem só a formação inicial:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3 - 4).

O documento faz menção às modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância). Modalidades estas que não estavam presentes nos pareceres anteriores, o que revela a amplificação do campo de atuação do pedagogo. Compreendemos, portanto, que houve o reconhecimento, por parte dos órgãos educativos, da necessidade de capacitar professores para atuar nessas modalidades, sendo isto a consequência do reconhecimento da diversidade que compõe as escolas brasileiras.

Percebemos ainda, que ao longo da constituição legal da formação do pedagogo houve mudanças significativas quanto ao foco do curso, o que influencia diretamente no papel social desse profissional e na construção de sua identidade. Também podemos perceber que por trás dos movimentos e propostas de reformulações curriculares há intencionalidades distintas, por parte dos docentes e de alguns órgãos e instâncias educativas. O currículo não é neutro, como

se sabe, e quem está encarregado pela sua organização é responsável pelos resultados que ele produz na sociedade.

Portanto, é de suma importância que professores e alunos sejam os principais protagonistas e participantes na construção das diretrizes curriculares, tanto para os cursos de formação de professores, quanto para a educação básica. Como vimos, muitos foram os avanços no campo da educação, em termos de legislação e concepções acerca do papel do pedagogo, bem como o próprio papel da educação. No entanto, ao revisar as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada do professor, percebemos que atualmente os cursos de pedagogia possuem um currículo muito abrangente, para pouco tempo de formação, o que contribui para uma formação fragmentada e superficial, na maioria dos casos.

4. CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O FENÔMENO EDUCACIONAL

O ato de avaliar está inserido em nosso cotidiano de várias formas. Avaliamos a qualidade de um produto, avaliamos uns aos outros e a nós mesmos, avaliamos nossa jornada de vida, e assim também ocorre no campo educacional. A avaliação assume várias facetas e objetivos múltiplos. Existem avaliações para verificar o desempenho em atividades e conhecimentos específicos, bem como avaliações como um processo contínuo, que objetiva perceber o desenvolvimento dos alunos, cotidianamente, de modo a intervir no processo em função dos resultados obtidos. A avaliação deve sempre consistir em um ato de ação-reflexão da prática docente. Segundo Vianna (2009, p. 13):

[...] avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Percebendo a importância das avaliações no âmbito da educação, apresentamos nesse capítulo uma discussão sobre a avaliação em larga escala, aquela que é realizada, invariavelmente por instituições e órgãos oficiais. Em nosso caso, nos reportamos ao Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Enade). Para isso, recorreremos a alguns autores para subsidiar essa abordagem. A avaliação em larga escala, no contexto escolar, é um instrumento que busca avaliar a aprendizagem dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares definidos para cada nível de ensino.

As políticas de avaliação em larga escala começaram a ser realizadas no Brasil a partir da década de 1980, segundo Welter e Pasini (2014, p. 3), com “[...] discussões acerca da redemocratização do ensino, considerando, alguns aspectos fundamentais: acesso e qualidade da educação”. Naquela década, o governo assumiu um discurso democrático e, com base em estudos, compreendeu as políticas de avaliação em larga escala como uma forma de prestação de contas à sociedade sobre a educação. O intuito era regular, supervisionar e elevar a qualidade da educação básica, bem como atingir a universalização da educação. Foi com essa perspectiva, que se observou a necessidade de se construir instrumentos avaliativos de macro abrangência, que pudesse ser aplicado em nível nacional, tendo como base um único modelo.

Segundo Castro (2009, p. 1) em meados dos anos 80 muitas ações colaboraram para a implantação de uma efetiva política de avaliação da educação, tanto da educação básica

quanto do ensino superior, em todas as modalidades de ensino, tornando-se um dos mais abrangentes e eficientes, o que englobou diversos programas, como:

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrosistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

Por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação criou o “Plano de Desenvolvimento da Educação, que instituiu o Plano de Metas Todos pela Educação [...] e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que proporciona uma avaliação abrangente do desempenho dos alunos da educação básica”. Trata-se de um grande avanço em termos de políticas educacionais. “O grande mérito do IDEB é justamente conciliar os indicadores de desempenho (SAEB e Prova Brasil) com as informações sobre o rendimento escolar, obtidos pelo Censo Escolar” (ALEXANDRE, 2015, p. 9).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por uma série de avaliações, que se dividem em três: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil, aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º ano; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada anualmente aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (ALEXANDRE, 2015, p.6).

De acordo com Alexandre (2015, p. 3) as políticas educacionais são influenciadas pelo neoliberalismo “[...] e é inegável o impacto da revolução tecnológica e da globalização na prática educativa, mais ainda no campo da gestão, que passa a preponderar como ferramenta de alcance de uma educação de qualidade para todos”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 em 1996, o Estado passou a assumir a obrigação de fornecer educação pública com padrões mínimos de qualidade. Para isso, instituiu o que prevê o art. 9º da própria lei “[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (ALEXANDRE, 2015, p. 4).

Simultaneamente às políticas de avaliação nacional, foram criados os sistemas avaliativos locais e regionais, sobretudo em função da pluralidade cultural e divergência de contextos por localidade no Brasil. Com essa sucessão de ações a avaliação se institucionalizou como prática importante para guiar a realização de ações que visam estabelecer melhorias na educação, possibilitando modificações diretamente na escola e na aprendizagem, onde de fato deve surtir efeito.

Para Castro (2009, p. 6), a “[...] avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país”. Concordamos que esse tipo de prática governamental é importante, uma vez que ela possibilita uma visão ampliada do sistema de educação brasileiro e, particularmente, do desempenho dos estudantes. Não obstante, também é preciso considerar que os resultados da educação não são imediatos, nem diretamente observáveis em uma relação de causa e efeito, pois eles sofrem variações, entre outros aspectos, quanto ao corpo docente e vida pessoal dos estudantes.

De acordo com Castro (2009) a qualidade do sistema educativo, até a metade dos anos de 1980, era medida pelo acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Porém, esse parâmetro se tornou insuficiente para oferecer dados mais precisos e objetivos quanto a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo.

Com essa perspectiva, o sistema nacional de avaliação da educação, nos anos seguintes, ganhou espaço e passou a assumir um papel central nas reformas educacionais. Trata-se de uma iniciativa governamental com grande significado nas políticas educacionais, na medida em que sua finalidade é subsidiar, ações públicas voltadas para a melhoria das práticas educacionais escolares. Esse tipo de avaliação possibilita identificar, de forma ampliada, o déficit de aprendizagem dos alunos em relação ao currículo (CASTRO, 2009).

A avaliação em larga escala da educação propicia o aprofundamento do debate sobre a situação educacional do país, possibilitando traçar estratégias para a superação da defasagem, por meio da criação de políticas educacionais para todos os níveis de ensino. Assim, a avaliação de macro abrangência assume um caráter que vai além de mero cumprimento formal. Sobre isso Vianna (2009, p. 14) destaca que:

A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

Nesse contexto da avaliação da educação em larga escala, voltamos nossa atenção para o ensino superior, especificamente para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), compreendido como um sistema de avaliação voltado para os cursos de graduação, que desempenha um papel fundamental para a elevação de qualidade da educação superior.

O Enade tem como objetivo “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2005, p. 5). Ele foi instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com a lei federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e tem a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes em relação aos saberes previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso.

A prova do Enade é realizada periodicamente, a cada três anos para um determinado conjunto de cursos. Inicialmente foi aplicada aos estudantes ingressantes e concluintes, como uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem do início ao fim do curso. No entanto, a partir do ano de 2011 passou a ser realizado apenas para concluintes. No caso dos cursos de pedagogia, nosso foco de investigação, o Enade foi aplicado nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Tendo em vista suas finalidades o exame:

[...] aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 5)

O Enade se configura como componente curricular obrigatório, ou seja, ele é parte do currículo de formação do estudante, portanto se não for realizado o estudante que não justificar sua ausência pode ficar impossibilitado de receber o diploma. O Enade é composto por de duas etapas, a primeira é o preenchimento de um questionário, realizado anteriormente, em que o estudante registra sua condição socioeconômica. Esse registro, anteriormente era realizado e entregue no local do exame, atualmente é preenchido online na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A segunda etapa é a realização da prova, que tem duração de 4 horas e é composta por 40 questões que se dividem em conhecimentos relativos à Formação Geral e Componente Específico da Área, que se caracterizam por questões discursivas e de múltipla escolha.

Na perspectiva de Griboski (2012, p. 14), o Enade se configura como um indutor da qualidade da educação superior. O autor destaca que há cada vez mais espaço para que a

comunidade acadêmica participe do processo de construção dos instrumentos avaliativos do ensino superior no Brasil, e o Enade se apresenta como uma possibilidade disso se efetivar.

O corpo discente exerce um papel de grande importância nesse processo, por meio de sua avaliação sobre a instituição e o exame, apontando os pontos frágeis e fortes. Da mesma forma os estudantes também avaliam a própria prova do Enade, ao registrar as facilidades e dificuldades na realização da mesma. É de extrema importância a avaliação feita por eles, sendo considerada cada vez mais como parte dos elementos indutores de qualidade dos cursos. Griboski (2012, p. 14-15) afirma que isso contribui “[...] para o aprimoramento e delineamento do próprio exame, para efeitos diagnósticos, de regulação ou de quaisquer outras intenções do Estado na sua função avaliativa”.

Não obstante o importante papel desse tipo de avaliação, Silva (2011, p. 1) apresenta alguns aspectos que precisam ser observados quando se trata de avaliações em larga escala. A autora considera necessária uma reflexão sobre essa atividade, especialmente em relação à avaliação cujos resultados são calculados estatisticamente. Pois, segundo ela, além dos resultados amostrais das avaliações, se faz necessário verificar outros fatores que contribuem para o desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que os resultados têm forte influência para o sistema educativo e para as formulações de políticas públicas para o setor.

No conjunto dos instrumentos e fases da avaliação do sistema nacional de educação superior, o desempenho dos estudantes especificamente nas provas tem grande peso, de forma a atestar a qualidade dos cursos. Por muito tempo o desempenho dos estudantes e os conceitos atribuídos aos cursos e instituições serviram de estratégias comerciais, como também para práticas de premiações por parte do governo, ao estabelecer e divulgar *rankings* de acordo com o desempenho de cada um. Não podemos negar que infelizmente essa prática ainda existe, mas, como já foi dito, essa não é a finalidade das avaliações em geral (SILVA, 2011).

O fato é que as avaliações são necessárias, pois é com base nelas que a sociedade e o poder público têm parâmetros para acompanhar e estimar a abrangência do setor e, dessa maneira, regular as práticas e estabelecer políticas. Portanto, avaliar é fundamental, mas não somente o desempenho dos estudantes no exame, uma vez que existem outros fatores que influenciam na qualidade dos cursos e que, portanto, não podem ser desconsiderado, fazendo com que a avaliação fique limitada ao desempenho exclusivo dos estudantes, ligado ao contexto das aprendizagens efetivadas no ambiente acadêmico. Sobre isso, Silva (2011, p. 3-4), ao mencionar outros autores, comenta:

[...] há um consenso de que a contribuição da instituição no desempenho acadêmico dos estudantes está condicionada a diversas características extra-acadêmicas, tais

como: características sociais, econômicas e culturais da família e do ambiente cotidiano; o conhecimento que os estudantes já têm quando entram na instituição; além do potencial para aprender e outras características cognitivas individuais associadas.

A autora aponta aspectos complexos, que precisam ser considerados no processo avaliativo para que o desempenho na prova não seja responsável isoladamente pela qualidade de um curso ou instituição. Outro fator destacado por ela é a composição da prova, que diz respeito à relação entre “[...] a quantidade de itens X habilidades e competências que se quer avaliar [...]” (SILVA, 2011, p. 3), assim como a relação entre a extensão da prova X o tempo para respondê-la, e a exigência de conhecimentos muito pontuais, tendo em vista a abrangência de conteúdos estudados ao longo da formação.

Além disso, Vianna (2009, p. 16) também levanta outro questionamento que precisa ser observado no processo de avaliação:

Um dos problemas a considerar em um programa de avaliação centra-se na capacitação técnica daqueles que se propõem a concretizar o empreendimento. Os “avaliadores” nem sempre dispõem de uma formação específica, abrangente da complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal.

A autora levanta algumas indagações que se referem a forma como “[...] as avaliações estão realmente centradas nas propostas curriculares” [...] e se “as propostas curriculares estão sendo efetivamente seguidas no país” (VIANNA, 2009, p. 16). O processo avaliativo pelo qual passa os estudantes no ensino superior está estreitamente ligado à qualidade de formação e também ao seu desempenho no Enade, por isso precisa ser elaborado de modo a observar a aprendizagem e as competências dessa formação.

Vianna (2009, p. 18) ao se referir à avaliação de modo geral - e entendemos que se trata tanto daquela feita em larga escala, como daquela que é feita em sala de aula (pelo professor) – afirma que o que “[...] realmente importa é que a avaliação tenha um efetivo caráter formativo e represente um *plus* que faça diferença para melhor a vida do aluno; contudo, para que isso ocorra, é preciso um passo mais amplo no processo de formação continuada dos professores”.

Outro aspecto também importante no processo de avaliação externa, e que os autores ressaltam (HORN e CATTELL, 1996; MCGREW e FLANAGAN, 1998, apud SILVA 2011, p. 4) diz respeito ao levantamento de dados sobre “[...] o perfil do estudante ao entrar na instituição [...] um indicador do nível socioeconômico [...] a introdução de mudanças no

processo de ensino-aprendizagem [...] e ainda [...] a importância da profundidade dos conhecimentos adquiridos no percurso acadêmico”.

Desse modo, é possível que a universidade se conheça e reflita sobre o que ela mesma pode fazer para contribuir com o processo de formação do educandos, sem deixar que a rotina ou as políticas governamentais, não favoráveis, determinem suas ações cotidianas. Trata-se de uma auto avaliação feita pelas instâncias educativas, sendo esta, segundo Belloni (1996, p. 9, grifo na fonte) entendida como:

uma atividade processual, isto é, contínua e sistemática, que envolve dois tipos de sujeitos:

i) **sujeitos internos** (alunos, professores e outros servidores técnico-administrativos) abertos ao exame de si próprios enquanto formuladores/executores de ações (conhecimento, qualificação, etc.);

ii) **sujeitos e externos** (acadêmicos/pesquisadores, profissionais, empregadores, trabalhadores, entidades sociais, etc.) sujeitos “patrocinadores”, “recebedores” ou “usuários” daquelas ações.

Portanto, a qualidade do sistema educativo superior resulta também do trabalho em equipe, que envolve todos da comunidade acadêmica e extra acadêmica. É imprescindível o papel e postura do gestor da instituição de ensino, ao estar na condição de líder tem como função identificar diariamente os problemas relativos à formação dos estudantes, como a falta de materiais e recursos, por exemplo.

Cabe ainda dar apoio ao corpo docente em termos de orientação e principalmente estar aberto a sugestões por parte dos professores e alunos. Ele quem lidera a organização do corpo administrativo e tem poder de decisão, junto aos docentes, quanto à composição do currículo, outro ponto forte de debate quando o assunto é a formação de professores. Nesse momento é necessário que os estudantes se posicionem, por meio da representação do diretório acadêmico, levantando problematizações e sugerindo propostas quanto às práticas pedagógicas, a composição curricular e demais aspectos que permeiam a sua formação.

5. DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO ENADE: análise das questões de conhecimento específico da área

Este capítulo tem como finalidade apresentar nossa análise sobre o desempenho dos estudantes de Pedagogia no Exame Nacional de Desempenho do Estudante, o Enade. A análise partiu dos dados existentes nos Relatórios Síntese do exame, referente aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Ao fazermos o estudo dos dados destacamos inicialmente alguns aspectos gerais, como o número total de inscritos. No ano de 2005 a prova contou com 127.153 estudantes; no ano de 2008 com 77.523; em 2011 com 108.770; e 2014 com 131.146. Vale salientar que a partir de 2011 apenas estudantes concluintes fizeram a prova. Ao realizarmos uma comparação do número de inscritos dos dois primeiros anos em relação aos dois últimos percebemos aumento considerável, sugerindo que ao longo dos anos os cursos de pedagogia receberam uma quantidade cada vez maior de aspirantes à profissão.

Para análise das questões objetivas (de múltipla escolha), foram selecionadas aquelas que os alunos tiveram mais dificuldades ao responder, classificadas nos Relatórios Síntese como difíceis e muito difíceis, conforme mostra a tabela abaixo.

Quadro 1 - questões classificadas como difíceis e muito difíceis na análise do Enade

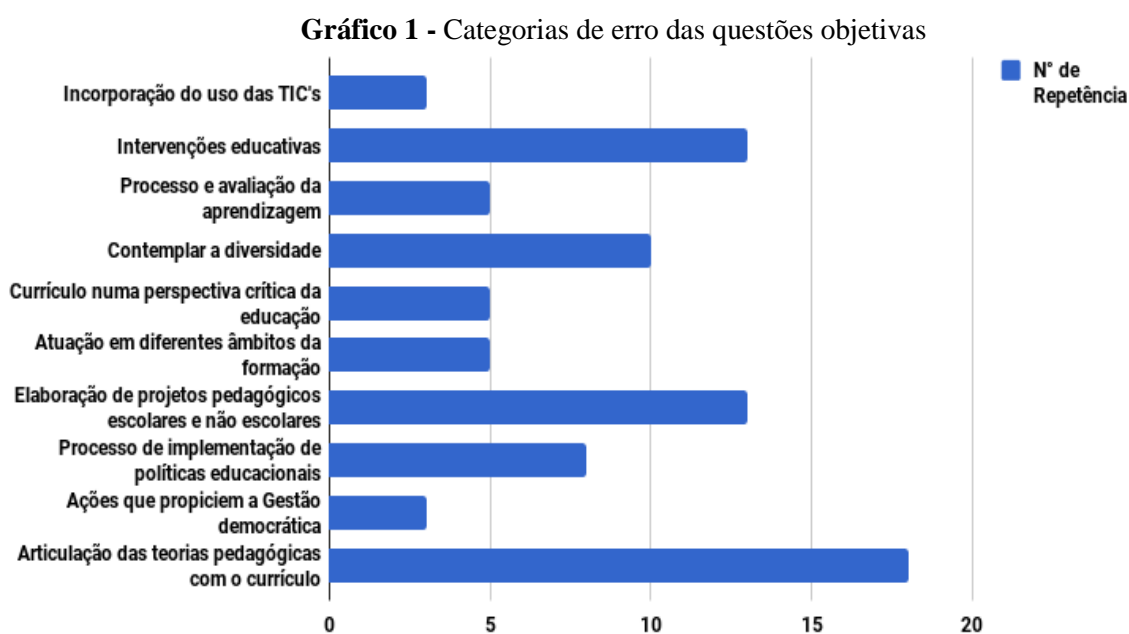
Ano de 2005		Ano de 2008	
Classificação	Questões	Classificação	Questões
Difícil	9, 11, 14, 18, 20, 24, 26, 28, 29	Difícil	15, 19, 20, 21, 27, 28, 36
Muito Difícil	13	Muito Difícil	-
Ano de 2011		Ano de 2014	
Classificação	Questões	Classificação	Questões
Difícil	9, 11, 15, 25, 26, 27, 28, 33	Difícil	9, 14, 15, 19, 25, 27, 28, 30, 32, 34, 35
Muito Difícil	35	Muito Difícil	17, 33

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

Os relatórios indicam o índice de facilidade das questões consideradas difíceis, que varia de 16 à 40%, enquanto que as classificadas como muito difíceis é pouco maior ou menor que 15%. As questões visam avaliar as habilidades e competências necessárias para a

formação do pedagogo, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, pois é a partir delas que as questões são elaboradas.

As questões apresentadas foram analisadas e a partir delas foram evidenciados os erros mais recorrentes, apresentados pelos estudantes. Inicialmente foi realizado o levantamento das dificuldades apresentadas por eles nas 39 questões de múltipla escolha, referente aos 4 anos de aplicação da prova, que podem ser conferidas detalhadamente no apêndice 1. Com base nisso, elaboramos categorias que reúnem os erros mais recorrentes, ou seja, os conteúdos em que os estudantes apresentaram mais dificuldade ao responder. Isso resultou em dez categorias, como é possível conferir no gráfico 1.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

De todas as categorias elaboradas quatro são as que mais se destacam pelo número de recorrência do erro. A primeira diz respeito a capacidade de contemplar a diversidade na prática educativa, esse conteúdo aparece em 10 questões. Sugere, portanto, que os estudantes apresentaram dificuldade de pensar quais possibilidades e estratégias podem utilizar para contemplar a diversidade no contexto escolar. Sabemos que a escola brasileira é permeada por uma diversidade social, ética, cultural, econômica, de gênero, e para atender a esse público Kassar (2016, p. 1227, grifo na fonte) aponta que:

[...] o país tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas

habilidades. Este último grupo é registrado no Censo Escolar como “matrículas da educação especial”.

Faz-se necessário professores preparados para abordar e trabalhar junto com os alunos, de forma problematizadora, questões atuais que envolvem essa diversidade que compõe a sociedade e o universo escolar. Em meio a essa demanda da diversidade, percebe-se que nos últimos anos um tema que vem ganhando espaço e visibilidade nos debates educacionais diz respeito a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Sobre isso Kassar (2016, p. 1228) afirma que é cada vez maior a quantidade de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares.

De certa forma houve reconhecimento não só desses alunos, mas também da diversidade como um todo, a social, econômica, ética, cultural, de gênero. Assim, é cada vez mais necessária a formação de profissionais, em especial do pedagogo, preparados para um ensino que atenda essa população. Destacamos o pedagogo pelo fato de ser o profissional que lida com alunos da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, cuja faixa etária corresponde ao momento mais importante de formação humana, a formação do cidadão. É quando o ser humano tem mais facilidade e abertura para novos debates e aceitação de ideias, pois geralmente são livres de preconceitos.

Não se trata unicamente do ensino dos saberes escolares em si, eles são importantes, claro, mas trata-se também do trabalho pedagógico como base para o combate à discriminação, mudança de pensamento e, principalmente, de atitude que deve partir dos profissionais da educação, para assim atingir a conscientização e mudança de comportamento dos alunos, dentro da escola e fora dela.

O despreparo dos profissionais da educação é evidenciado por Kassar (2014) quando, segundo ele, há necessidade de atender a diversidade social, econômica, ética, cultural, e de gênero. Não obstante, o autor afirma que para o cumprimento das metas da educação “[...] professores são graduados em massa, no menor tempo possível, para o alcance do patamar desejável de formação, mas essa formação é efetivada, na maior parte dos casos, por faculdades isoladas particulares ou, quando em instituições públicas, pelo ensino a distância” (KASSAR, 2014, p. 1231). Com isso, a formação pode ocorrer de maneira frágil, sem o desenvolvimento de competências importantes para a compreensão do processo escolar.

Ainda sobre esse assunto, outro ponto importante destacado por Peroni (2012, *apud* KASSAR, 2016, p. 1231) é que “[...] produtos pedagógicos completos são adquiridos por redes municipais e estaduais para serem “aplicados” em sala de aula, menosprezando-se a capacidade e a autonomia dos professores para elaboração de seus planos de aula e de

propostas pedagógicas.” Esses produtos prontos nem sempre atendem às necessidades educativas dos alunos, muito menos quando se trata de contemplar cotidianamente a diversidade, tendo em vista a padronização dos materiais que nem sempre estão atentas as especificidades e contextos em que os alunos estão inseridos.

A segunda categoria desta nossa análise diz respeito à elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Esse é um conteúdo que aparece em algumas questões das quatro edições do Enade e que teve grande índice de erros, no caso, do total das 39 questões que os alunos apresentaram mais dificuldade ao responder, 13 delas abordaram a temática.

Sabemos que a licenciatura em pedagogia contempla uma expressiva quantidade de disciplinas e conteúdos, uma vez que abrange várias habilitações profissionais, como, por exemplo, docência na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização, na alfabetização de jovens adultos, gestão escolar, orientação escolar, coordenação pedagógica, supervisão escolar. Não obstante a essa multiplicidade de atuação profissional, a carga horária destinada para cada componente é insuficiente para preparar o pedagogo para exercer a atividade de forma profícua em todas elas.

Além das habilitações que dizem respeito ao contexto escolar, o pedagogo também é formado para atuar em ambientes não escolares, como hospitais, instituições socioeducativas, instituições filantrópicas com atendimento pedagógico, dentre outros. Os dados contidos nos relatórios mostram que os egressos do curso de pedagogia encontram dificuldades para o exercício da profissão nesses âmbitos, no que diz respeito à elaboração de projetos pedagógicos (BRASIL, 2008). Com isso, acabam fazendo do próprio trabalho seu ambiente de formação, com o auxílio de funcionários mais experientes que os orientam, uma vez que o processo de formação continuada, com o financiamento do poder público, também é deficitário e, muitas vezes, não correspondem às necessidades imediatas do exercício profissional.

É fundamental que o professor saiba elaborar projetos pedagógicos, pois de acordo com Leite (1996, p. 2, grifo na fonte):

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. [...] "Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas

principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada." Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um "aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer.

Percebe-se que trabalhar com projetos pedagógicos é uma tarefa que requer um rompimento total com o ensino tradicional, uma vez que estabelece a possibilidade do aluno assumir a responsabilidade de participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, fazendo dele o próprio condutor de estratégias para a resolução de problemas. Isso requer esforço e engajamento não só individual, mas coletivo, junto aos pares e ao professor. Vale salientar que os projetos pedagógicos para ambientes não escolares seguem os mesmos princípios dos projetos voltados para as escolas, porém deve haver adequação curricular e estrutural, tendo em vista às características próprias desses ambientes que devem, por sua vez, considerar suas realidades e necessidades educativas específicas.

A terceira categoria se refere a habilidade e competência do profissional em elaborar propostas pedagógicas de forma interventiva diante de uma situação/necessidade. Esta categoria se iguala à segunda, quanto ao número de recorrência de erro. É sabido que o cotidiano de sala de aula é permeado por situações diversas, algumas delas caracterizadas por conflitos que partem dos próprios alunos. Assim, é necessário que o professor esteja apto a agir mediante esses conflitos, muitas vezes com atitudes imediatas ou aquelas que precisam de uma reflexão maior a fim de melhor preparação para intervir.

Para entender melhor essas situações de intervenção usaremos o exemplo de uma situação em que uma criança exerce *bullying* sobre outra. O professor não deve jamais se omitir diante de um fato como esse, ele precisa se posicionar de imediato, conversando com os envolvidos no caso, esclarecendo as consequências negativas dessa atitude. Mas, sua ação não deve se limitar a este momento, caso perceba persistência na prática é importante que, junto com seus pares, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais discuta e se organize para elaborar propostas de intervenção envolvendo toda a comunidade escolar. Um tipo de intervenção são os projetos escolares, por meio deles é possível que a temática seja problematizada e discutida de forma transdisciplinar, e aglutine os demais alunos da escola, com o intuito de combater práticas dessa natureza dentro e fora do ambiente.

Assim como o *bullying*, a discriminação racial, religiosa, cultural, de gênero, contra pessoas com deficiência e outras condições infelizmente ainda faz parte do dia a dia dos alunos, pois ela reflete aquilo que é vivido na sociedade. A escola, e principalmente o professor, tem um papel fundamental no sentido de possibilitar que os alunos possam refletir

sobre essas questões, e ao se colocar no lugar do outro, o que sofre a discriminação, e percebam quão ofensivo e desnecessário são essas atitudes, conduzindo, com isso, a mudança atitudinal por meio da conscientização e não da punição, pois esta última geralmente tem resultado apenas imediato, e não um aprendizado para a vida.

A quarta categoria, apresenta a maior recorrência de erros, 18 vezes. Ela trata da capacidade, segundo registrado no relatório, de articular as teorias pedagógicas com o currículo. Sobre isso, entendemos que se trata de estabelecer a relação entre o que as teorias de educação nos informa a respeito do processo de ensinar e a efetividade das práticas e saberes escolares. A formação inicial do pedagogo deve preparar profissionais pensantes e críticos, capazes de refletir sobre suas ações e, sobretudo, enxergar a importância do papel político do professor, sendo ele o responsável pela educação de crianças que necessitam bem mais que uma formação científica. O ir além se refere a formação humana, formação de cidadãos que fazem parte de um determinado meio social e exercem influência sobre ele.

Sobre isso Oliveira, Botô, Silva e Cavalcante (2016, p. 4) argumentam “[...] que a práxis é essencial durante a formação de qualquer profissional, e é por meio dela que se visa formar professores reflexivos, críticos e autônomos e que contribua para a transformação da realidade dos discentes, como também da escola em que trabalha”. Portanto, tão importante quanto a aquisição de conceitos e demais conteúdos durante a formação docente, é o desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva.

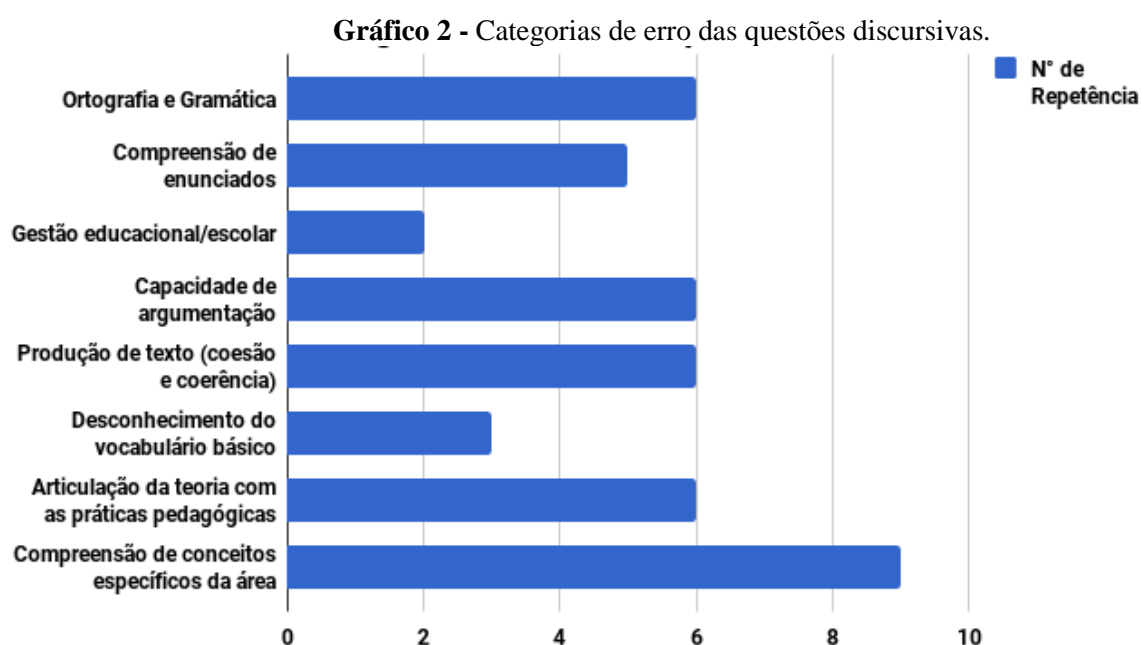
Esse elemento, referente a aquisição do arcabouço teórico, consiste apenas em uma parte dos saberes necessários para sua atuação profissional. Além disso, é indispensável que a formação contemple a reflexão sobre o entendimento a respeito da forma como esses saberes se aplicam à prática, no âmbito escolar. É no “chão” da escola que a formação se concretiza. É atuando que o professor adquire prática e maleabilidade para lidar com os conflitos escolares e necessidades de aprendizagem dos alunos. Mas isso não significa que a formação se limita à prática, ao contrário, a teoria é importante e necessária. Ela fornece o suporte para o entendimento sobre aquilo que ele faz. Quando dizemos que é na prática que se aprende, estamos pensando na relação dialética que se configura no confronto entre a teoria e prática e na sua conseqüente síntese. Daí a importância que a formação docente contemple o estágio supervisionado. Ele é imprescindível ao possibilitar o primeiro contato do futuro professor com a realidade das escolas, com os alunos, com a atuação docente.

Além disso, não podemos descartar a responsabilidade dos professores das instituições de formação de professores. Por possuir mais experiência, devem incorporar e discutir em suas aulas o estudo dos conteúdos de forma contextualizada e problematizada, demonstrando

exemplos e solicitando aos estudantes posicionamento e envolvimento durante o processo de aprendizagem, viabilizando uma prática reflexiva e dialogada (OLIVEIRA, BOTÔ, SILVA, CAVALCANTE, 2016, p. 5). É levando em conta todos esses apontamentos, durante a formação docente, que o profissional consegue estabelecer uma relação dialética entre teoria e o exercício da profissão.

No que tange às questões discursivas do exame, foram 11 no total, nas quatro edições, sendo todas elas objeto de análise. A análise se baseou no mesmo procedimento que nas objetivas, o agrupamento a partir de categorias, com base na quantidade de erros em cada uma, e pode ser conferido detalhadamente no apêndice 2. As dificuldades apresentadas pelos estudantes de pedagogia ao responderem as questões foram analisadas pelos avaliadores do exame e descritas nos próprios Relatórios Síntese. Por se tratar de questões que exigem a redação sobre determinado assunto, percebemos maior dificuldade dos estudantes. Os relatórios mostram que em todas as questões a quantidade de acerto ficou abaixo de 50%, e o volume de questões em branco, não respondidas, oscilou entre 11% e 40%. Esses dados causam preocupação e requer atenção das instituições formadoras uma vez que isso está associado à formação desse profissional.

Os erros dos estudantes ao responderem as questões, que foram apontados nos relatórios do Enade, podem ser conferidos detalhadamente em forma de quadro nos apêndices deste trabalho. O gráfico 2, a seguir, apresenta as categorias que elegemos e que se referem à ocorrência de erros mais comuns nas provas das edições do exame.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

A categoria referente a dificuldade de “compreensão dos conceitos específicos da área da pedagogia” foi destaque por possuir o maior número de recorrência de erros, em que do total de 11 questões, 9 abordaram conceitos desconhecidos pelos estudantes, ou que eles apresentaram um conhecimento superficial. Alguns conceitos destacados nos relatórios se referem ao espaço escolar e não escolar, à escola cidadã, cidadania, avaliação diagnóstica, literatura infantil, escolanovismo, democracia, letramento, analfabetismo funcional, aprendizagem significativa e interdisciplinaridade.

Sabemos que a aprendizagem dos conceitos científicos, neste caso os próprios da pedagogia, requer um pouco mais de empenho, eles fazem parte de um contexto e ajuda a entender outros aspectos relativos à área da educação. Por isso, é de grande importância que durante o processo de formação docente a aquisição dos conceitos ocorra paralelamente com a sua contextualização, tomando como base exemplos reais presentes no cotidiano social e escolar. A fragilidade na aquisição dos conceitos também reflete práticas tradicionais de ensino ainda presentes na formação do professor. Sobre isso Medeiros e Cabral (2006, p. 7) afirmam que:

[...] a racionalidade técnica, cujas raízes foram fincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor.

Aliada a essa fragilidade também existem as lacunas relacionadas à leitura e escrita da língua portuguesa, déficit oriundo dos problemas relacionados ao percurso na educação básica. A dificuldade de leitura e compreensão de textos impacta de forma negativa na aprendizagem dos conceitos, fazendo com que isso ocorra de maneira superficial e sem significado para a formação geral do pedagogo. Não é à toa que outras três categorias relacionadas à leitura e escrita se destacaram pela recorrência de erros, elas apresentam o mesmo número de repetições, que é seis vezes. Elas estão relacionadas entre si e revelam a grande dificuldade que os estudantes demonstram em redigir um texto, demarcando sua fragilidade na gramática, ortografia, capacidade de argumentação e redação de texto coerente e coeso. Percebe-se que essas dificuldades são agravadas pela falta de conhecimento do vocabulário básico da língua materna, que reflete diretamente na compreensão dos enunciados, o que torna difícil responder as questões, atendendo aos saberes e critérios

solicitados (BRASIL, 2004). Sobre o assunto Sousa e Silva (2009, p. 53, grifo nosso) argumentam que:

A incapacidade de ler e escrever nas situações sociais numa sociedade em que tal capacidade é cada vez mais exigida, além de limitar o acesso a informações, **privando a pessoa da aquisição de novos conhecimentos**, tira da mesma o direito de participar de forma ativa e autônoma da vida social já que a cultura escrita se faz presente nos diversos meios em que vive.

Os resultados das avaliações em larga escala da educação básica mostram, e não é recente, que parte dos alunos da rede pública de ensino apresentam dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa. Uma pesquisa de campo realizada por Sousa e Silva (2009, p. 55) aponta o depoimento de docentes acerca dos motivos que causam essas deficiências, dentre eles estão “[...] a infrequência dos mesmos às aulas, a falta de acompanhamento e apoio da família, problemas cognitivos, e ainda a falta de um diagnóstico mais preciso por parte da instituição de ensino sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Nos Relatórios Síntese do Enade fica bastante evidente que infelizmente boa parte dos estudantes de pedagogia estão concluindo o curso com fragilidades na leitura e escrita da língua portuguesa, o que, com certeza, causará impactos negativos em sua atuação profissional (BRASIL, 2005, 2008, 2011, 2014).

A última categoria que discutimos aqui apresenta seis recorrências de erros, ela está relacionada à capacidade do estudante em fazer a articulação da teoria com as práticas pedagógicas. São dificuldades que também estão presentes nas questões objetivas, como examinamos. Essa dificuldade é assunto de muitos debates durante o processo de formação docente, uma inquietação para os estudantes de pedagogia e um desafio para os docentes da graduação, uma vez que é recorrente nas falas comuns dos estudantes não só de pedagogia, como de vários outros cursos. O discurso que reforça a visão de que os cursos de graduação são muito teóricos e, geralmente, essa teoria não condiz com a prática.

Como a discussão acerca da dificuldade em articular a teoria pedagógica com as práticas educativas já foi realizada na parte das questões objetivas, assim, a discussão desse assunto, nesse momento, se concentrará prioritariamente sobre o papel do estágio, pois entendemos que é um elemento chave durante o processo de formação docente, principalmente por propiciar vivências concretas que auxiliam na associação entre a teoria e prática. Nos estágios é sempre árduo relacionar os conceitos e teorias pedagógicas estudados na universidade com as práticas em sala de aula. É trabalhoso pensar e preparar atividades que

atendam às necessidades educativas dos alunos, de acordo com o que dizem as literaturas da área da pedagogia.

O estágio curricular supervisionado na formação do professor, em particular do pedagogo, tem um papel fundamental, e ao longo dos anos passou por algumas reformulações. Por muito tempo foi caracterizado meramente como o momento de observação e levantamento de críticas pelo estagiário ao trabalho do professor da sala de aula onde era realizado. Um pouco depois se ergueu o paradigma/discurso de que o estágio não possibilita a vivência e associação entre teoria e prática, e de fato é uma realidade que ainda se encontra presente na atualidade. No entanto, foram pensadas novas formas de realizar o estágio, na tentativa de superação desse paradigma (OSTETTO, 2006).

Ostetto (2006) apresenta como finalidade do estágio propiciar ao aluno estagiário condições favoráveis para observação, problematizar, investigar, analisar e por fim intervir no campo de estágio. É preciso que se faça o levantamento das características da escola, sua política e cultura, observando sua rotina e como ocorrem as relações de trabalho e de ensino-aprendizagem em seu interior, nas relações entre as pessoas, entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor.

Cada situação ou fato deve ser anotado para análise e reflexão crítica, em confronto com a teoria, vislumbrando a construção de experiências e métodos positivos, ou a busca de resolução do que se acredita inadequado na prática pedagógica observada em campo. Isso deve se dá pela vontade e necessidade de construção do conhecimento e aprimoramento da prática docente, e não para o desmerecimento das ações realizadas pelos agentes educacionais presentes na escola, principalmente pelo professor que está sendo observado. É nesse contexto que entra a reflexão sobre a práxis, pela ação do estudante (estagiário) pesquisador que procura correlacionar teoria e prática (OSTETTO, 2006).

O estágio proporciona os primeiros contatos com a escola concreta, alunos e agentes educacionais, aqueles tanto imaginados e até idealizados nas discussões teóricas das aulas do curso de formação docente. O contato com a educação no cotidiano escolar proporciona a identificação ou não com a profissão, ou qual área ou faixa etária de alunos o docente em formação mais se identifica. Essa experiência de estar em sala contribui, nesse sentido, para a formação da construção da identidade profissional, para a reflexão da prática à luz da teoria. Essa experiência possibilita oxigenar os debates do ambiente de formação docente, com situações vivenciadas, que com o auxílio do professor orientador do estágio e a reflexão dos alunos conduzam à solução de dúvidas e questionamentos ou até mesmo práticas observadas e pouco compreendidas.

No entanto, vale ressaltar que o estágio também é um momento de aprender boas práticas, sejam elas de cunho metodológico ou relacional. Observa-se a postura do professor e a forma com que ele lida com seus alunos, no tocante aos conteúdos escolares ou questões éticas e de relações entre aluno e professor, ou aluno e aluno. São observadas maneiras de olhar, tocar, falar, agir mediante alguma situação. São situações de convívio humano que fazem parte do ato de educar e ensino e que não podem ser desconsideradas e devem ser interpretadas à luz das teorias pedagógicas.

É no estágio que alguns questionamentos surgem, como, por exemplo, a aceitação por parte dos alunos, o que fazer quando perguntam sobre conteúdo que não é de domínio do estagiário, como lidar com as diferenças e indiferenças, como incluir na aula um aluno com deficiência, e tantos outros questionamentos e situações para as quais não se prevê no curso de formação docente. Faz-se necessário que essas indagações sejam levadas e levantadas no curso de formação docente. Assim, é por meio das discussões e compartilhamento de experiências que devem ser expostos esses questionamentos e amenizadas essas tensões próprias do estudante estagiário.

Chegando ao final das discussões das categorias percebe-se que, uma está inteiramente ligada à outra, demonstrando que se trata de um encadeamento de dificuldades geradas principalmente pelas lacunas durante a formação do professor, especificamente do pedagogo. De imediato o desempenho dos estudantes de pedagogia parece não ser muito satisfatório, no entanto, alguns fatores devem ser levados em conta para explicar tal desempenho, e não podemos considerar que os resultados da prova se constituam como a única expressão das capacidades desses estudantes. Tomando como base a discussão do capítulo anterior, vimos que a prova possui algumas lacunas quanto a sua formatação e análise dos resultados. Sobre esse assunto, Silva (2011) afirma que os dados das análises das provas são insuficientes para verificar a qualidade de formação dos estudantes.

Considerando a expressiva influência que as avaliações têm para o sistema educativo e para as formulações de políticas públicas para esse setor (SILVA, 2011, p. 1) é importante verificar outros fatores que contribuem para o desempenho acadêmico, como, por exemplo, características sociais, econômicas e culturais das famílias e do ambiente dos estudantes; conhecimento que eles já possuem quando entram na instituição; capacidade em aprender, características cognitivas individuais; recursos oferecidos pelas instituições formadoras; comprometimento do corpo docente; desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; estratégias para identificar e suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes; e outros.

Apesar desses fatores não devemos desconsiderar as dificuldades apresentadas pelos estudantes com relação aos conteúdos abordados nas questões. É preciso reconhecer essas dificuldades e refletir de que forma elas podem ser minimizadas durante o processo de aprendizagem. Como vimos, a dificuldade de leitura e escrita é um dos principais fatores e exerce considerável influência nas demais competências. Ela, por si só, serve de alerta tanto para os gestores e professores da educação básica quanto para os do ensino superior. No ensino superior esse diagnóstico deve ser identificado logo no início do curso, para que simultaneamente ao conteúdo de cada componente os estudantes da graduação possam ter suporte e orientação quanto a leitura e escrita da língua materna, facilitando sua aprendizagem no curso e, posteriormente, sua atuação profissional, sobretudo se considerarmos que ele será um alfabetizador.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos da importância da formação docente de qualidade, que prepare os professores para atuar e modificar o cenário educacional atual. O aprimoramento dessa formação, junto com a implementação de políticas educacionais de valorização do magistério são os pontos-chave para a elevação da qualidade da formação docente, e consequentemente da educação básica.

Visando contribuir com essa discussão, ressaltamos o pensamento de André (2010) que aponta a necessidade de pesquisas científicas sobre a formação docente que apresentem informações concretas e úteis para a solução dos problemas educacionais reais. A autora aponta a carência de análises e métodos mais densos e a ampliação dos casos, fatos ou objeto de investigação, tendo em vista que muitas análises ainda estão pautadas no depoimento de sujeitos, o que tem impacto direto na qualidade dos resultados da pesquisa, tanto na precisão quanto na apresentação, o que dificulta as contribuições dos estudos para o grupo social a qual se destina (ANDRÉ, 2010, p. 180). Quanto mais investimento e iniciativa das comunidades científicas para a produção e divulgação dos saberes, mais consolidado, respeitado e autônomo se torna esse campo do saber.

Diante dessa pouquidade citada pela autora, no tocante às produções científicas no sobre a formação docente, acreditamos na relevância do nosso trabalho, pois ele contribui de para a discussão dessa temática, com informação que possibilita a identificação, bem como a reflexão sobre algumas lacunas na formação docente, em particular do pedagogo. Consideramos que o presente nos sugere pensar estratégias de superação das problemáticas apontadas. Nossa intenção foi analisar o desempenho dos estudantes de pedagogia no Enade, tomando como base as questões de conhecimento específico da área.

O estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro abordou as reformulações do curso de Pedagogia, desde sua implantação, e ainda a formação do pedagogo ao longo dessa trajetória. Foram constatadas mudanças quanto ao foco do curso, o que teve influência diretamente no papel social do pedagogo e na construção de sua identidade. Muitos foram os avanços, no entanto, atualmente percebemos um currículo muito abrangente para pouco tempo de formação, o que contribui para uma formação fragmentada e superficial, na maioria dos casos.

No segundo capítulo discutimos as contribuições das avaliações em larga escala para o fenômeno educacional, abordando desde as políticas de implementação até reflexões acerca do Enade, que é uma ferramenta de avaliação de larga escala. Ao longo do tempo essas

avaliações sofreram ajustes para melhor fornecer informações sobre a situação educacional do país, por isso sua importância. No entanto, ao consultar as contribuições de Silva (2011) vimos que a prova do Enade possui algumas limitações e fragilidades quanto à formatação, cálculo, interpretação e uso dos dados. É imprescindível destacar o papel dos coordenadores dos cursos frente às problemáticas existentes no cotidiano, e apontadas pelas avaliações, bem como a mudança de comportamento de servidores técnicos, do corpo docente, dos estudantes, e também a criação de políticas educacionais com intervenções imediatas.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados, que consiste no exame das questões do Enade, próprias da área da Pedagogia. Tomando como base os Relatórios Síntese, referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Nesses documentos foram selecionadas, dentre as questões de múltipla escolha, aquelas apontadas como difíceis e muito difíceis, de acordo com o índice de acerto dos estudantes, como também foram selecionadas para análise todas as questões subjetivas. Feito isso, de acordo com os conteúdos abordados nas questões em que os alunos apresentaram maior dificuldade, foram construídas categorias de análise, que se traduzem nos assuntos que os estudantes tiveram maior recorrência de erros. Eles foram agrupados por semelhança no tema, e gerou o total de 18 categorias, relativas às questões discursivas e objetivas.

A análise das questões aponta um desempenho que, de imediato, parece não ser muito satisfatório, porém outros fatores precisam ser considerados, não para justificar o desempenho, mas ajudar a refletir a respeito do que produz essas dificuldades, ao que elas estão atreladas. Vimos que alguns dos problemas se reportam ao formato da prova, cálculo estatístico dos resultados, aspectos sociais econômicos dos estudantes, infraestrutura das instituições formadoras, gestão, formação na educação básica deficitária e abrangência do curso.

Por ser estudante de pedagogia, ao pesquisar e refletir sobre as questões apresentadas ao longo do trabalho, foi inevitável rememorarmos nossa trajetória acadêmica nesse curso. As experiências vivenciadas por nós no curso de pedagogia nos possibilita, infelizmente, confirmar que as lacunas apresentadas em relação à formação docente são concretas. Não obstante, percebemos o esforço e compreensão de parte dos estudantes em vencer as barreiras e concluir a formação. A aprendizagem com a experiência, o olhar atento e a sensibilidade de alguns professores permitiram que algumas lacunas fossem minimizadas no percurso da formação, sobretudo em função das relações dialéticas de trocas, de cumplicidade e de comprometimento com a formação profissional do pedagogo.

Embora nossa investigação aponte consideráveis e recorrentes deficiências dos estudantes de pedagogia na resolução de questões que verificam sua aprendizagem profissional, consideramos que eles não podem ser responsabilizados sozinhos. Não se trata simplesmente de pensar que não se dedicaram aos estudos, não conseguiram aprender ou coisa desse tipo. Percebemos que há um conjunto de fatores, que vai desde o percurso da educação básica, perpassa o currículo e a própria configuração do campo profissional e chega nas condições oferecidas pelas instituições formativas. Muitos estudantes chegam à universidade com déficit na leitura e escrita, é fato. Porém, isso está relacionado às suas condições econômicas, sociais, culturais, que fazem parte da rotina desses estudantes. Mitigar ou eliminar essa situação envolve, a longo prazo, implementar políticas governamentais que privilegiam a educação pública, mas no curto prazo pode receber a contribuição importante e necessária da universidade e dos formadores dos futuros professores.

Pequenas ações fazem uma grande diferença no decorrer do processo formativo. Um professor-formador ao perceber que o estudante tem dificuldade na leitura e escrita, por exemplo, pode utilizar estratégias que o incentive a superar seu déficit, fazendo uso, sobretudo, da avaliação contínua, permitindo que o erro seja o caminho para a aprendizagem, e não uma forma de exclusão ou de inibição de sua capacidade.

Outro aspecto que nos despertou atenção com essa pesquisa, e que não podemos deixar de comentar, diz respeito a quinta edição da prova do Enade, realizada ao final do ano de 2017. Julgo necessário apontar algumas impressões, que já foram apresentadas ao longo do trabalho, e que constatamos de forma prática ao realizarmos o exame.

Observamos que o estado emocional dos estudantes é um fator importante a ser considerado no seu desempenho. Percebemos que muitos estavam ansiosos por receio de ter um mau desempenho, por se considerarem responsabilizados totalmente pelo conceito atribuído ao curso. A ansiedade também estava ligada ao medo de não concluir a prova no tempo estipulado, e, de fato, para muitos o tempo foi insuficiente, tendo em vista a complexidade e quantidade de questões. O cansaço faz com que o rendimento, ao final da prova, leve um declínio considerável, justamente no momento em que se concentram as questões discursivas.

Outro aspecto que constatamos se refere ao formato da prova, quanto a exigência de conhecimentos muito pontuais, tendo em vista a abrangência dos conteúdos que compõem o currículo da pedagogia, principalmente no que diz respeito à composição das questões discursivas. De forma geral, elas exigem propostas de acordo com o problema apresentado, porém, vários conteúdos, de temáticas distintas, são exigidos em uma única questão, o que

gera confusão no entendimento da mesma. Não é à toa que grande parte dos estudantes deixam as questões em branco, isso reflete não só a falta de conhecimento acerca dos assuntos, mas a forma com elas são compostas, o que dificulta a organização das ideias de forma coerente.

Acreditamos que nosso trabalho alcançou os objetivos estabelecidos, e que contribui para futuras pesquisas sobre a temática, assim como para a própria comunidade acadêmica, na medida em que apresenta dados e interpretações sobre o sistema de avaliação da educação superior e, em particularmente, sobre a formação de professores e dos pedagogos. O estudo do desempenho dos estudantes no Enade, neste caso aplicado aos alunos da Pedagogia, proporcionou a percepção de que a qualidade da formação docente engloba uma complexidade de elementos, já citados e discutidos várias vezes ao longo do trabalho, e que estão interligados de maneira que um influencia diretamente o outro.

O problema que norteou a pesquisa foi respondido dentro das possibilidades dos dados que elegemos para análise, mas compreendemos também que as respostas não se esgotam aqui. Sabemos que as lacunas apontadas são abrangentes e requer estudos mais detidos e com outros enfoques, e que possam apontar para propostas concretas de melhoria. Podemos afirmar que o levantamento das questões apontadas serviu de inquietação para estudos futuros. É imprescindível que as pesquisas e discussões sobre a formação docente foquem em temas atuais, para que possa contribuir efetivamente para a elevação da qualidade dessa formação, sobretudo do pedagogo, cuja atividade social é de grande importância e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 de Março de 2018.

ALEXANDRE, Manoel M. de O. N.; **Sistemas de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Anexo III - Térreo, Brasília - DF, Estudo Maio de 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

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

BELLONI, Isaura. **A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social.** Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior, [S.l.], v. 1, n. 2, 1996. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/731>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatórios do Enade de 2005.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatórios do Enade de 2008.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatórios do Enade de 2011.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatórios do Enade de 2014.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

CASTRO, Maria Helena.Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 27 Set. 2017.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final)

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Rev. Educ. Soc., campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de Outubro de 2018.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **O Enade como indutor da qualidade da educação superior**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

IGLESIAS, Sandra Letícia S; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A formação do pedagogo em diferentes realidades**. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Nov. de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6302_3887.pdf>. Acesso em: 23 de Maio de 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>>. Acesso em: 04 de Abril de 2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Rev. Presença Pedagógica, Belo Horizonte. v. 2, n. 8, Dimensão, Mar/Abr., 1996. pp. 24-33.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, Junho de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, F. F. B., BÔTO, A. H. V., da Silva, S. C., CAVALCANTE, M. M. D. **A Relação entre Teoria e Prática na Formação Inicial Docente: percepções dos licenciandos de pedagogia**. FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Revista FIPED. Editora realize.

Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf>. Acesso em: 21 de Março de 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** pg. 127 - 138. In.: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5º ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 6 de Maio de 2018.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** Rev. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. **Validade do Enade para a avaliação da qualidade dos cursos: modelo de Rasch e Multinível.** Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco. Itatiba, 2011.

SOUSA, Regina Lúcia; SILVA, Raimunda de Jesus da. **Dificuldade na aprendizagem: a língua escrita e seus desafios numa escola pública Cearense.** Rev. Textos e Debates. Edç. n. 17, 2009. Disponível em: <<https://revista.ufrn.br/textosedebates/article/view/753/649>>. Acesso em: 26 de Abril de 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, Jan./Abr. 2009.

WELTER, Cristiane Backes. PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças?** X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Análise das questões objetivas

DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE 2005)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
9 História da Educação História da Educação Brasileira/História da Pedagogia e do Curso de Pedagogia.	Atuação em diferentes âmbitos da formação. Intervenções educativas. Formação docente (perfil)
11 História da Educação.	Atuação em diferentes âmbitos da formação. Intervenções educativas. Processo de implementação de políticas educacionais. Reforma Universitária (1968)
13 Teorias e Práticas do Currículo.	Processo de implementação de políticas educacionais. Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Currículo, identidade cultural e da escola.
14 Teorias Pedagógicas.	Atuação em diferentes âmbitos da formação. Intervenções educativas. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Elaboração e avaliação de projetos pedagógicos. Trabalho educativo escolar e não escolar.
18 Avaliação do ensino e da aprendizagem.	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Perspectivas de avaliação da aprendizagem mediadora
20 Psicologia da Educação.	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Desenvolvimento físico-motor infantil

24 Educação Matemática.	Contemplan a diversidade. Considerar as múltiplas dimensões da formação humana.
26 Ciências.	Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Contemplan a diversidade. Incorporar o uso da TIC's.
28 Linguagens Artístico Culturais.	Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Produzir conhecimentos teóricos e práticos.
29 Educação de Jovens e Adultos.	Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Contemplan a diversidade. Produzir conhecimentos teóricos e práticos. Atuação em diferentes âmbitos da formação. Considerar as múltiplas dimensões da formação humana.
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE 2008)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
15 Psicologia da Educação (aprendizagem e desenvolvimento).	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Teoria Piagetiana da aprendizagem (desequilíbrio)
19 Avaliação do ensino e da aprendizagem.	Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Contemplan a diversidade. Concepção da aprendizagem
20 Organização da Educação Brasileira.	Processo de implementação de políticas educacionais. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Análise de dados do IDEB.
21 Pesquisa Educacional.	Atuação em diferentes âmbitos da formação. Intervenções educativas. Processo de implementação de políticas educacionais.

	<p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.</p> <p>Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares.</p> <p>Vertentes da pesquisa educacional.</p>
<p>27</p> <p>Educação Matemática.</p>	<p>Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares.</p> <p>Contemplan a diversidade.</p> <p>Incorporar o uso da TIC's</p> <p>Produzir conhecimentos teóricos e práticos.</p> <p>Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.</p> <p>Considerar as múltiplas dimensões da formação humana.</p> <p>Promover ações para a gestão democrática.</p> <p>Regras matemáticas destituídas de significados.</p>
<p>28</p> <p>Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.</p>	<p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares.</p> <p>Características da linguagem.</p>
<p>36</p> <p>Coordenação e acompanhamento aos processos de ensino e de aprendizagem.</p>	<p>Contemplan a diversidade.</p> <p>Promover ações para a gestão democrática.</p> <p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Concepção de coordenação pedagógica.</p>
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE 2011)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
<p>9</p> <p>Sociologia da Educação.</p>	<p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Currículo numa perspectiva crítica da educação.</p>
<p>11</p> <p>Política Educacional.</p>	<p>Processo de implementação de políticas educacionais.</p> <p>Políticas públicas voltadas para EJA.</p>
<p>15</p>	<p>Conceito de letramento e alfabetização.</p>

Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento.	
25 Avaliação da Aprendizagem.	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Intervenções educativas. Perspectivas de avaliação da aprendizagem. (diagnóstica/classificatória)
26 Currículo, Cultura e Sociedade.	Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Currículo numa perspectiva crítica da educação.
27 Gestão Educacional/Escolar.	Promover ações para a gestão democrática. Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares.
28 Filosofia da Educação.	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Educação grega.
33 Política Educacional.	Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Processo de implementação de políticas educacionais. Políticas públicas para a educação básica. (nº de matrículas)
35 Política Educacional.	Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE 2014)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
9 Política Educacional.	Processo de implementação de políticas educacionais. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Intervenções educativas. Obrigatoriedade da educação básica
14 Currículo.	Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Currículo numa perspectiva crítica da

	educação.
15 Diversidade, Cultura e Sociedade.	Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Intervenções educativas. Contemplan a diversidade. Considerar as múltiplas dimensões da formação humana. Formação cidadã e temas transversais.
17 Sociologia da Educação.	Relação entre educação e sociedade.
19 Avaliação da Aprendizagem.	Intervenções educativas. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Função da avaliação da aprendizagem.
25 Política Educacional.	Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares. Intervenções educativas . Currículo numa perspectiva crítica da educação.
27 Educação Matemática.	Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças. Produzir conhecimentos teóricos e práticos. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Aprendizagem das quatro operações básicas da matemática
28 Diversidade, Cultura e Sociedade.	Intervenções educativas. Contemplan a diversidade. Considerar as múltiplas dimensões da formação humana.
30 Tecnologia e Educação.	Incorporar o uso da TIC's. Desenvolvimento e a aprendizagem de crianças.
32 Política Educacional.	Processo de implementação de políticas educacionais. Articulação das teorias pedagógicas com o currículo. Intervenções educativas. Finalidades do PNE.

<p>33</p> <p>Currículo.</p>	<p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Contemplar a diversidade.</p> <p>Validar as vivências do aluno.</p> <p>Currículo numa perspectiva crítica da educação.</p>
<p>34</p> <p>Política Educacional.</p>	<p>Produzir conhecimentos teóricos e práticos.</p> <p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Intervenções educativas.</p> <p>Elaboração do PPP.</p>
<p>35</p> <p>Prática docente.</p>	<p>Contemplar a diversidade.</p> <p>Intervenções educativas.</p> <p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo.</p> <p>Incorporar o uso da TIC's.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Relatórios Síntese do Enade.

APÊNDICE 2 - Análise das questões discursivas

DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES DISCURSIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE / 2005)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
<p>4</p> <p>Constituição do “ser” professor e as especificidades do trabalho docente. Ciências.</p>	<p>Estratégia didática</p> <p>Ação pedagógica</p> <p>Conceito de Interdisciplinaridade</p> <p>Compreensão de enunciados</p> <p>Resposta em forma de diálogo</p> <p>Desconhecimento do vocabulário básico</p> <p>Argumentação</p> <p>Produção de texto (coesão e coerência)</p> <p>Dificuldade na área da Ciências</p>
<p>5</p> <p>Implementação e avaliação do currículo. Apoio pedagógico aos processos de ensino e de aprendizagem nos espaços educativos. Organização de práticas de gestão na escola e em outros espaços educativos. Relação escola-comunidade e movimentos sociais.</p>	<p>Produção de texto (coesão e coerência)</p> <p>Argumentação</p> <p>Ação pedagógica</p> <p>Conceito de Gestão Democrática</p> <p>Compreensão de currículo, papel e aplicação</p> <p>Vivências de práticas sociais, ética e temas transversais</p>
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES DISCURSIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE / 2008)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
<p>38</p> <p>Filosofia da Educação.</p>	<p>Estratégia didática</p> <p>Conceito de aprendizagem significativa</p> <p>Compreensão de enunciados</p> <p>Associação teórico-prática</p> <p>Produção de texto (coesão e coerência)</p> <p>Pouca teoria sobre Filosofia da Educação</p>
<p>39</p> <p>Alfabetização e Letramento. Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.</p>	<p>Desconhecimento do vocabulário básico</p> <p>Conceito de analfabetismo funcional</p> <p>Produção de texto (coesão e coerência)</p> <p>Gramática</p> <p>Conceito e processo de letramento</p> <p>Prática docente cotidiana</p> <p>Compreensão político-social</p>

40 Áreas Específicas para docência.	Gestão participativa, legislação Conselho escolar, implementação Argumentação Concordância verbal e nominal Ortografia
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES DISCURSIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE / 2011)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
3 Filosofia, História da Educação e Metodologia do Ensino.	Desconhecimento do vocabulário básico Confusão entre métodos pedagógicos e posições políticas Relação Escolanovismo e democracia Compreensão dos princípios da Escola Nova Produção de texto (coesão e coerência) Compreensão de enunciados
4 História da Educação, Psicologia da Educação.	As representações da infância e o processo educativo Processo de institucionalização dos direitos da criança e do adolescente Processos históricos, Estado Moderno Diferenciar períodos históricos Desconhecimento das características das sociedades européias Ortografia Produção de texto (coesão e coerência)
5 Prática de sala de aula da Educação Infantil.	Extensão do exame e exaustão Argumentação Produção de texto (coesão e coerência) Compreensão de enunciados Ortografia Concordância verbal e nominal Conceito de literatura infantil, linguagem e língua
DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS QUESTÕES DISCURSIVAS DO COMPONENTE ESPECÍFICO (ENADE / 2014)	
Questões/Conteúdos	Dificuldades/Erros
3 Planejamento, Perspectiva interdisciplinar e Formas de registro para avaliação.	Avaliação diagnóstica Planejamento, desenvolvimento e execução de atividades Compreensão de enunciados Argumentação Produção de texto (coesão e coerência)

	Associação teórico-metodológica
4 Escola cidadã, Construção da cidadania e Movimentos Sociais.	Conceito de escola cidadã e cidadania Relação entre escola, comunidade e movimentos sociais Pensamento crítico/reflexivo Argumentação
5 Atuação do Pedagogo.	Atuação do pedagogo Associação teórico-prática Produção de texto (coerência e coesão) Ortografia Distinção entre pedagogo e professor Distinção entre espaço escolar e não escolar Aspectos técnicos, didáticos e metodológicos Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Relatórios Síntese do Enade.

APÊNDICE 3 - Síntese das categorias referente aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014

Categorias de erro das questões objetivas	Categorias de erro das questões discursivas
<p>Articulação das teorias pedagógicas com o currículo</p> <p>Intervenções educativas</p> <p>Processo e avaliação da aprendizagem</p> <p>Elaboração de projetos pedagógicos escolares e não escolares</p> <p>Currículo numa perspectiva crítica da educação</p> <p>Atuação em diferentes âmbitos da formação</p> <p>Contemplar a diversidade</p> <p>Processo de implementação de políticas educacionais</p> <p>Ações que propiciem a Gestão democrática</p> <p>Incorporação do uso das TIC's</p>	<p>Articulação da teoria com as práticas pedagógicas</p> <p>Produção de texto (coesão e coerência)</p> <p>Ortografia e gramática</p> <p>Capacidade de argumentação</p> <p>Compreensão de enunciados</p> <p>Desconhecimento do vocabulário básico</p> <p>Gestão educacional/escolar</p> <p>Compreensão de conceitos específicos da área</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Relatórios Síntese do Enade.