

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Tese**

**Percepções sobre as avaliações externas e reestruturações de Projetos  
Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-CCNE/UFSM**

Rosemeri Cavalheiro Penteadó

Pelotas, 2025

**Rosemeri Cavalheiro Penteado**

**Percepções sobre as avaliações externas e reestruturações de Projetos  
Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-CCNE/UFSM**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito**

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

P419p Penteadó, Rosemeri Cavalheiro

Percepções sobre as avaliações externas e reestruturações de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-CCNE/UFSM [recurso eletrônico] / Rosemeri Cavalheiro Penteadó ; Álvaro Luiz Moreira Hypólito, orientador. — Pelotas, 2025.  
157 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Currículo. 2. Projeto Pedagógico de Curso. 3. Avaliação do Ensino Superior. I. Hypólito, Álvaro Luiz Moreira, orient. II. Título.

CDD 375

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB: 10/1955

Rosemeri Cavalheiro Penteado

Título : Percepções sobre as avaliações externas e reestruturações de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-CCNE/UFSM

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 29/04/2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (Orientador)  
Doutor em Curriculum and Instruction (University of Wisconsin - Madison, 2004)

Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler  
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Juliana Sales Jacques  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Simone Gonçalves da Silva  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andressa Aita Ivo  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela vida e por ser a força que me sustenta.

Agradeço e dedico esse trabalho aos meus pais João Antônio Cavalheiro e Eva Regina da Cruz Cavalheiro que não tiveram a oportunidade de estudar, mas sempre me incentivaram e trabalharam para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço ao meu marido Filipe Penteado e a minha sogra Elza Penteado que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram a ir adiante.

Agradeço a minha filha Aurora Penteado, que desde que chegou tornou cada um dos meus dias mais felizes e me deu coragem para ir além.

Obrigada.

## Resumo

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **Percepções sobre as avaliações externas e reestruturações de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-CCNE/UFSM**. Orientador: Álvaro Moreira Hypolito. 2025. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Este trabalho trata sobre as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/currículos dos cursos de Licenciatura/Projetos Pedagógicos de Curso do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria. Utilizando a metodologia qualitativa, foram entrevistados professores com experiência em avaliações externas, coordenadores de curso participantes do Núcleo Docente Estruturante. Para a fundamentação deste estudo, trouxemos uma breve colocação sobre aspectos históricos referentes às universidades brasileiras e uma contextualização da política avaliativa investigada, tratamos sobre os dispositivos legais que embasam as construções curriculares dos cursos por meio de um estudo comparativo entre as diretrizes que orientam a construção dos PPCs 2015/2019, acrescentando ainda, discussões sobre avaliação, performatividade, política e currículo, relacionando por fim, o Ciclo de Políticas de Ball e a avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso. As respostas do estudo apontam para a importância do PPC na constituição dos cursos, os atores educacionais entrevistados consideram que possuem autonomia no processo de organização curricular, o que nos mostra a resistência e a adaptação dos professores e coordenadores diante das políticas de avaliação.

**Palavras-Chave:** Currículo, Projeto Pedagógico de Curso, Avaliação do Ensino Superior

## **Abstract**

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **Perceptions about external evaluations and restructuring of Pedagogical Projects of Education Undergraduate Courses - CCNE/UFSM**. Advisor: Álvaro Moreira Hypolito. 2025. 157 p. Dissertation (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

This dissertation deals with the repercussions of institutional assessments - SINAES - and the processes of adapting the curricula (PPC - Course Pedagogical Project) of the Education Undergraduate courses of CCNE/UFSM. Using the qualitative methodology, professors with experience in external assessments and course coordinators participating in the Course council board were interviewed. To support this study, we brought a brief statement on historical aspects related to Brazilian universities and a contextualization of the evaluation policy investigated. We addressed the legal devices that support the curricular constructions of the courses through a comparative study between the guidelines that guide the construction of the 2015/2019 PPCs, also adding discussions on evaluation, performativity, policy and curriculum, finally relating Ball's Policy Cycle and the evaluation of higher education through Course Pedagogical Projects. The responses of the study point to the importance of the PPC in the constitution of the courses. The educational actors interviewed consider that they have autonomy in the process of curricular organization, which shows us the resistance and adaptation of professors and coordinators in the face of evaluation policies.

**Keywords:** Curriculum, Course Pedagogical Project, Higher Education Assessment

## Lista de Quadros

Quadro 1:	Banco de dados relacionados ao trabalho	26
Quadro 2:	Teses	27
Quadro 3:	Considerações	59
Quadro 4:	Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	67
Quadro 5:	Educação Indígena e Quilombola	68
Quadro 6:	Organização curricular	70
Quadro 7:	Carga Horária	71
Quadro 8:	Aproveitamento	73
Quadro 9:	Segunda Licenciatura	74
Quadro 10:	Atuação nas escolas de educação básica	76
Quadro 11:	Fórum de Integração	76
Quadro 12:	Gestão Escolar	78

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BASIS	Banco de avaliadores do SINAES
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão
CGACGIES	Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CP	Conselho Pleno
DAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IACG	Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação
IAIE	Instrumentos de Avaliação Institucional Externa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docentes Estruturante
NULICE	Núcleo de Licenciaturas e Estágios
PAP	Plano de Acompanhamento Pedagógico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PRE	Pró-reitoria de Ensino
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

## Sumário

Introdução.....	13
CAPÍTULO 1- CONTEXTO DE ESTUDO.....	20
1.1 Objetivo, Problema e Questão de Pesquisa.....	23
1.2 Revisão de Literatura.....	25
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	31
CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO.....	35
3.1 Universidades Brasileiras: alguns aspectos históricos.....	35
3.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	47
CAPÍTULO 4 - DISPOSITIVOS LEGAIS.....	54
4.1 Estudo Comparativo entre Resoluções.....	56
CAPÍTULO 5 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	89
5.1 Campo do Currículo.....	89
5.2 Avaliação, Performatividade e Política.....	92
5.3 Projetos Pedagógicos.....	98
5.4 Ciclo de Políticas relacionado à avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso.....	101
CAPÍTULO 6 - RESULTADOS, DISCUSSÕES.....	108
Considerações Finais.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
Anexos.....	149
Anexo A.....	150
Roteiro De Entrevista com os(as) Coordenadores (as) Curso/NDE.....	150
Anexo B.....	151
Entrevista com a professora Maria Isabel Cunha (íntegra).....	151

## Introdução

No Brasil, desde o final dos anos de 1980, aspectos políticos de caráter neoliberal têm definido o desenho curricular para a educação, por meio do delineamento e efetivação de políticas educativas imersas nessa lógica que passaram a ser frequentes não somente na educação, mas também na cultura, na política e, em especial, na economia. Nesse processo, a intervenção do Estado se dá como agente regulador dessas políticas educativas de modo enfático e centralizado, embora se proponha um discurso que atribui ao Estado uma intervenção mínima e descentralizada.

Por esta perspectiva, Hypolito (2010) coloca que um exemplo dessa intervenção, está no desenho atual das políticas que regulam e orientam a formação de professores no Brasil, como, por exemplo, nas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura, as quais cada vez mais são tensionadas a se voltar para um saber fazer, aos aspectos mais relacionados à prática, em detrimento de uma formação reflexiva. Privilegiando formações de caráter mais tecnológicas como as oferecidas pelos institutos, deslocando o locus formador das universidades, como também deixando em segundo plano a ênfase de uma formação docente com um caráter voltado à pesquisa. Incentivando cada vez mais que professores sejam formados a distância, por exemplo, privilegiando explicitamente aspectos de uma avaliação docente externa o que direciona a construção e adequação dos currículos das instituições.

Outro aspecto importante é a grande quantidade de cursos de licenciatura oferecidos à noite, em grande maioria ocupados por trabalhadores que precisam se desdobrar entre a vida acadêmica e trabalhos nem sempre são articulados à sua formação. Em parte tem sido a porta de entrada para a vida acadêmica de muitos brasileiros que como eu fui a primeira a ingressar em um curso superior em meu grupo familiar, de outra parte pode ser uma precarização, por vezes, ao acesso destes estudantes/trabalhadores a uma graduação em que possam participar de forma mais ativa de seus cursos, em uma iniciação científica ou um grupo de pesquisa, por exemplo.

Há um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, em que a economia passa a ser central na definição de nossas vidas e nos contextos

sociais (Harvey, 2008), torna-se um fator determinante para as concepções educativas, esta é uma das inquietações que nos levaram a pensar sobre a influência das avaliações externas in loco (SINAES), nas construções curriculares dos cursos de licenciatura que formam os futuros docentes, e conseqüentemente nos impactos dessas construções curriculares no percurso formativo dos estudantes. O problema gerador deste estudo é a seguinte questão de pesquisa: **Quais são as repercussões das avaliações institucionais realizadas pelo SINAES nos processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura (PPCs) do CCNE/UFSM?**

Essa questão se propõe a analisar as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/Projetos Pedagógicos de Curso do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria.

Neste sentido, Ball (2008) analisa a questão do deslocamento político ao econômico, delineando três categorias: o mercado, a gerência e a performatividade, as quais ele denomina tecnologias da reforma. Esta nova perspectiva, fruto de uma sociedade capitalista, traz o modelo gerencial e sua lógica de mercado de modo que seus limites extrapolam a organização econômica e estes passam então a gerir e determinar os modos de ser e a autonomia dos sujeitos, que nessa expansão passam a ser vistos apenas na dimensão de consumidor, inclusive de “serviços” educativos, o que, por vezes, pode enquadrar em um modelo único as instituições de ensino sem levar em consideração as necessidades de diferentes contextos em que o estudante está inserido, o que pode contribuir significativamente para que o discente abandone o seu percurso formativo.

As relações entre educação e mercado são algumas das facetas de uma tecnologia da reforma, como afirma Hypolito (2010), transformando a educação em uma mercadoria atrativa como, por exemplo, através do comércio da formação inicial e continuada de professores e até mesmo da educação a distância, que em geral tem esse caráter de ser pensada na lógica de atender um número cada vez maior de estudantes.

Ball e Youdell (2007), vão tratar sobre a perspectiva de educação que, no contexto mercadológico, tem como foco a atração de “clientes”, os estudantes imersos nessa perspectiva são avaliados com base nos resultados e nos custos deste sistema, do mesmo modo como ocorre com a avaliação das instituições.

Nessa lógica neoliberal, pontuamos que alguns conceitos da obra de Ball são importantes destaques para a compreensão do trabalho de pesquisa que propomos na tese, dentre eles, é possível destacar o conceito de performatividade. Ball (2003) pontua que as performances, sejam pessoais ou organizacionais, tornam-se medidores de produtividade ou definem parâmetros de qualidade, representando o valor dentro de um campo de julgamento, sendo que “o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência”. Ball (2004) anuncia que a cultura da performatividade modifica o papel do Estado, do setor público e de todos os envolvidos, influenciando no modo como percebemos as relações de trabalho, por exemplo. “Essas mudanças não ocorrem de forma abrupta, são antes um processo de ‘contínua fricção’, de introdução e consolidação de grandes e pequenas alterações, com diferentes ‘palcos da mudança”. (FRANÇA, 2014 p.41)

Nas considerações de França (2014) existe um foco sobre os processos educacionais como algo mercadológico, lucrativo, logo, neste contexto a performatividade desempenha um papel fundamental nas políticas educacionais, sendo assim, regras e metas de avaliação passam a regular o sistema de ensino. “Os sistemas de gestão passam a visar, prioritariamente, o desempenho, a melhoria da qualidade e a eficácia do ensino” (FRANÇA, 2014 p.42), o foco passa a ser o cumprimento de metas de produção, o que provoca mudanças na formação da identidade dos agentes envolvidos no processo educativo, fomentando o surgimento de julgamentos, comparações e metas.

O conceito de performatividade no trabalho proposto de tese pode ser relacionado às constantes propostas normativas de adequação, regulação e avaliação in loco-SINAES dos cursos de graduação em licenciatura, os quais são instrumentos necessários para que se garanta uma regulação, supostamente mínima, da qualidade das universidades tanto públicas, que é nosso foco de estudo, como privadas, mas que em contrapartida podem sobrecarregar de aspectos burocráticos em detrimento de um pensar mais focado em aspectos essenciais da formação universitária de professores, e também sem considerar aspectos mais próximos da realidade local das universidades e do contexto de vida dos estudantes.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, este processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade

social, gestão da instituição e corpo docente, entre outros aspectos. Neste trabalho nos detemos nas avaliações in loco que são as que se utilizam do PPC do curso como ponto de partida entre o que é proposto e a realidade visível do curso.

É importante conceituar que neste trabalho pensamos o currículo não como uma simples seleção de disciplinas, mas como algo que é construído socialmente e que tem o poder de contribuir para a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos, já que este se faz presente nas relações interpessoais, e entre os campos de conhecimento, nas práticas e rotinas pedagógicas, agregando toda a conjuntura educacional.

Sendo assim, as construções, efetivações e avaliação dos projetos pedagógicos, que refletem o currículo dos cursos, devem ser baseados na busca de caminhos participativos e solidários, gerando a unificação das ações por meio de uma transformação na concepção de formação humana e da consciência crítica. As ações pedagógicas necessitam ser sistematizadas em processos de reflexão sobre a coerência entre o que se faz e o que se pretende alcançar como propósitos do ensino-aprendizagem (VEIGA e ARAÚJO, 2007).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-lei nº 9.394/1996) o Projeto Político Pedagógico deve ser um documento que reúna os objetivos, metas e diretrizes de uma instituição, sendo elaborado de forma conjunta e participativa.

Como referencial analítico que nos permita uma perspectiva contextualizada e crítica das políticas educacionais considerando-as a partir de sua formulação até a materialização destas no contexto da prática, como proposto pela política avaliativa do SINAES, observando também os resultados e efeitos destas, nos aproximamos do Ciclo de Políticas de Ball.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992)

Mais tarde, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original, acrescentando o contexto de resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política, considerando que as políticas têm efeitos,

em vez de simplesmente resultados, e que portanto seria mais produtivo se fossem analisadas visando este impacto a partir das interações com desigualdades sociais existentes.

Esta abordagem, trazida pelo autor, assume que os profissionais e em especial os professores são atores ativos e determinantes nos processos de interpretação e reinterpretação de políticas educacionais, considerando que eles próprios a partir de suas crenças e ações direcionam como as políticas vão ser aplicadas de fato nesses contextos educacionais.

Neste sentido, os estudos de Stephen Ball, possuem também uma relação com Basil Bernstein bastante importante, pois as ideias de Bernstein ajudam a entender como as políticas educacionais podem reproduzir ou desafiar as desigualdades sociais. No ciclo de políticas de Ball, as ideias de Bernstein ajudam a entender como as políticas podem reforçar ou desafiar as estruturas sociais existentes, especialmente ao considerar os aspectos culturais e linguísticos que influenciam o acesso e o sucesso na educação.

Em relação à construção e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria, que é nosso campo de estudo, consideramos que mesmo que não aconteçam de forma explícita nos colegiados e nos Núcleos Docentes Estruturantes - NDEs, da instituição como um todo e, principalmente, por meio das diretrizes nacionais e seus instrumentos avaliativos, há disputas de concepções de formação e se define o que é ou não importante a partir do olhar de quem está desenhando ou direcionando o desenho daquele currículo, mesmo que se pense ou não sobre os efeitos dessas decisões nas aprendizagens dos estudantes.

Podemos então compreender, que quando as políticas são efetivadas na prática, elas acabam impactando muitos aspectos da vida das pessoas que não foram contados na elaboração dessa política.

Trazemos como exemplo dos desdobramentos das reorganizações curriculares os alunos inseridos na Resolução 33/2015 UFSM, que estão em PAP- Plano de Acompanhamento Pedagógico, por vezes são estudantes invisibilizados ao longo do processo acadêmico pelas mais diversas questões que atravessaram suas vidas e não conseguiram concluir seus cursos no tempo esperado. Situações de saúde, financeira, de organização familiar, entre outras, colocam esses estudantes nesse lugar de invisibilidade. Neste sentido, é cada vez mais importante tratar sobre

uma educação que seja inclusiva, e considere todos esses aspectos que perpassam a vida humana.

Art. 1º A presente resolução regulamenta, no âmbito dos Cursos de Graduação, o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria por decurso de prazo de integralização curricular. (Resolução 33/2015 UFSM)

Esses estudantes inseridos na resolução 33/15, pelo tempo significativo que passam no curso, acompanham inúmeras reformas curriculares, muitas impostas por adequações orientadas pelas avaliações externas, nem sempre motivadas pela melhoria do curso, tampouco pensadas para o estudante, podem acabar aumentando o tempo que precisam permanecer para concluir a graduação a fim de dar conta dessas diferenças curriculares, além das dificuldades antes mencionadas, lidar ainda com mais essas questões pode resultar que muitos evadam mesmo faltando poucas disciplinas para a conclusão do curso.

É claro que essa não é a única razão pelas quais ocorrem as evasões, principalmente nos cursos de ciências exatas, que tratam de conhecimentos bastante complexos. Entretanto uma fala recorrente dos coordenadores de curso é que muitas vezes os currículos precisam ser melhor articulados também no sentido de trazer disciplinas mais acessíveis aos estudantes nos primeiros semestres, de professores mais bem preparados e avaliados pelos estudantes, ou coordenadores de curso estarem mais atuantes nestas primeiras etapas da formação, o que nem sempre ocorre. Alguns cursos na contramão desse pensamento colocam os professores de disciplinas mais complexas e menos didáticas nesse ingresso do estudante com o ambiente universitário, até mesmo com a motivação de que só fiquem os estudantes que gostam mesmo da área.

Todas essas questões conjuntas pintam o quadro de grande parte das instituições de ensino superior que temos hoje, guardadas as especificidades de cada uma. Acredito que em grande parte os PPCs possuem um impacto significativo sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, acredito que este trabalho possui potencial e pode ser relevante no contexto em que se insere, ao **analisar as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/PPCs do CCNE/UFSM, em especial em cursos das áreas exatas, como é o caso dos cursos do centro que iremos investigar.**

A seguir trarei algumas indicações do contexto deste estudo, objetivos problema e questão de pesquisa relacionando a alguns estudos sobre o tema, uma breve colocação sobre a história das universidades brasileiras, a seguir a contextualização da política avaliativa investigada.

Nos próximos capítulos darei sequência a essa discussão, tratando sobre os dispositivos legais que embasam as construções curriculares dos cursos, para isso, fiz um estudo comparativo entre as diretrizes que orientam a construção dos PPCs 2015/2019, acrescentando ainda, discussões sobre avaliação, performatividade, política e currículo, e relacionando, por fim, o Ciclo de Políticas de Ball à avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso.

## CAPÍTULO 1- CONTEXTO DE ESTUDO

O presente projeto foi pensado a partir da minha íntima relação com a proposta de estudo. Destaco, neste sentido, minha experiência profissional de dez anos de atuação como professora da educação básica, quando também exerci as funções de direção e coordenação na rede municipal de ensino de Pelotas. Neste contexto profissional, concluí o Mestrado, momento em que realizei uma investigação a respeito da supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil. Por meio daquela pesquisa, foi possível compreender que as docentes, quando entrevistadas em relação à formação para o trabalho com crianças pequenas, que teria uma lógica interdisciplinar, por vezes, não reconheciam esse caráter nos seus cursos de formação, bem como não percebiam a presença dos diferentes campos de conhecimento nas ações que realizam cotidianamente na escola, enfatizando o conhecimento da prática e o dissociando de aspectos teóricos.

Posteriormente no exercício do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais atuei primeiramente na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), onde trabalhei na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) com acompanhamento pedagógico de estudantes, entre outras demandas.

Em sequência atuei na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na Pró-reitoria de Ensino (PRE), no Núcleo de Licenciaturas e Estágios (NULICE) onde deu-se início um trabalho de assessoramento e emissão de pareceres a respeito da elaboração, reformulação ou reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Este trabalho possibilitou, para além da orientação nos processos de elaboração dos currículos dos cursos, um constante estudo sobre as políticas nacionais e locais para a formação de professores, e também a participação em discussões sobre a formação docente na UFPEL, o que incentivou uma leitura deste contexto de estudo.

A partir de junho 2022 comecei a atuar na Universidade Federal de Santa Maria, de modo semelhante, segui desempenhando um trabalho de acompanhamento pedagógico dos estudantes e também de assessoramento na escrita dos PPCs, desta vez junto às coordenações de curso e aos NDEs do Centro de Ciências Naturais e Exatas, o qual compreende 16 cursos de graduação, sendo eles: **Ciências Biológicas Licenciatura** e Bacharelado, Estatística, **Física**

**Licenciatura**/Diurno, Noturno e Bacharelado, **Geografia Licenciatura** e Bacharelado, **Matemática Licenciatura**/Diurno, Noturno e Bacharelado, Meteorologia, **Química Licenciatura** e Bacharelado, Química Industrial, Tecnologia em Processos Químicos.<sup>1</sup>

Partindo para uma realidade de cursos que trabalham com as chamadas áreas exatas, em que ocorre um grande índice de evasão, prestar Apoio Pedagógico aos estudantes deste Centro, escutar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, em especial estudantes que se encontram há muito tempo em seus cursos e, portanto, tiveram que acompanhar mudanças curriculares, muitos estão em processo de evasão, e são acompanhados por meio de um Plano de Acompanhamento Pedagógico- PAP. Muitos relatam desafios, em grande parte associados às construções curriculares dos cursos. Isso tudo direcionou a pesquisa no sentido de evidenciar as implicações das políticas, e os impactos destas construções curriculares que incidem conseqüentemente na aprendizagem e por vezes na permanência dos estudantes.

O Setor de Apoio Pedagógico do CCNE é vinculado ao Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE). Tem como atribuições atividades relacionadas ao *planejamento, sistematização, supervisão e execução* de ações didático-pedagógicas voltadas aos cursos de graduação e pós-graduação da Unidade.

- Assessorar, no âmbito do ensino de graduação, os processos de criação e alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos da Unidade, de acordo com as orientações da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);
- Apoiar a implantação e a avaliação das matrizes curriculares dos Cursos;
- Colaborar no desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão implementados nos Cursos da Unidade;
- Contribuir para a integração, acolhimento e mediação entre estudantes e docentes dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação no âmbito da Unidade;
- Implementar orientação e ações de formação didático-pedagógica aos docentes, aos técnico-administrativos e aos discentes, articuladas com as Políticas Institucionais;
- Fomentar a interdisciplinaridade nas ações de formação acadêmica e profissional desenvolvidas na Unidade;
- Orientar os docentes na utilização de metodologias, estratégias, técnicas e recursos nos processos de ensino-aprendizagem;
- Apoiar, acolher e orientar as diferentes demandas pedagógicas dos discentes no uso das diversas ferramentas pedagógicas;
- Auxiliar nas orientações dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, avaliação interna e externa dos cursos;

---

<sup>1</sup> Os cursos em grifo foram os entrevistados, por meio dos coordenadores de curso, nesta pesquisa.

- Participar dos processos de avaliação interna e acompanhar, quando necessário, a avaliação externa dos cursos. (Texto retirado de: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccne/apoio-pedagogico/>)

Atuando agora, mais próximo ao ambiente de formação dos profissionais do magistério, e por ter sido também professora por alguns anos, considero ser de extrema importância **analisar as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/PPCs do CCNE/UFSM**. A fim de que estes movimentos auxiliem no sentido de trazer indícios que possam incentivar futuras ações, para que os cursos da Universidade Federal de Santa Maria, do Centro de Ciências Naturais e Exatas, possam atender integralmente a todas as dimensões da formação dos futuros profissionais.

Observando, deste modo, o que Gadotti trata sobre os projetos:

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.” (1994, p. 579)

Nesse sentido, acredito que seja imprescindível que esses projetos sejam construídos e vivenciados em todos os seus aspectos, por todos os envolvidos com o processo educativo e não sejam algo que é construído e apenas arquivado ou encaminhado às demais instâncias reguladoras como forma de cumprimento dos aspectos burocráticos apenas, mas tenham o formato do que aquela comunidade acredita, estando assim em constante discussão e reconstrução, para que se tornem vivos dentro do processo educativo, tornando-se parte integrante da identidade local.

Como destaca Silva (2011), o campo do currículo também está ligado à produção de identidades, e dependendo do sujeito que o preconiza, um currículo é permeado pelos valores culturais de quem o produz. O autor afirma que os conhecimentos produzidos pelos indivíduos, e que lhes fazem sentido, acabam constituindo também a cultura, como práticas de significação que, por sua vez, ajudam a compreender o mundo social e torná-lo inteligível.

Este trabalho também se justifica por nascer de uma necessidade de articulação entre o trabalho desenvolvido como técnica em uma instituição pública de ensino e a pesquisa de doutorado a ser desenvolvida, valorando o trabalho desenvolvido na universidade pública, com vistas a suas aplicações no campo educacional como um todo. Neste sentido, como resultados desta pesquisa pretendo que ela contribua para se repensar as estratégias do Centro em relação à evasão, e aos demais aspectos destacados pelos docentes em relação à elaboração e reestruturação dos PPCs, percebendo os impactos das mudanças curriculares na permanência dos estudantes.

Ademais, o que reforça a importância de um trabalho que priorize esta articulação, ao fazer uma busca pela literatura semelhante, são vários os estudos que tratam sobre os Projetos Pedagógicos, mas que objetivem compreender as relações de integração entre um setor da universidade e as coordenações de curso, com foco nos processos de construção e revisão dos documentos e não apenas nos resultados, buscando assim a qualificação do trabalho desenvolvido, não foram encontrados materiais muito próximos do que se propõe. Tendo este estudo potencial não apenas de abrir um novo espaço atual de teorização sobre os aspectos que propõem contribuições para o avanço do conhecimento neste campo de estudo, mas também de ser utilizado como uma ferramenta de melhoria do trabalho desenvolvido pela universidade propondo estratégias de enfrentamento aos problemas encontrados.

### **1.1 Objetivo, Problema e Questão de Pesquisa**

A partir dos anos 1990 em nosso país ocorreram algumas reformas educacionais que tinham como foco a reestruturação econômica por meio da regulação estatal, adicionando ao arcabouço de papéis desempenhados pelo Estado a tarefa de avaliar e regular.

Essa noção de avaliação está fortemente atrelada à garantia de um padrão de qualidade como um dos princípios básicos do ensino, conforme determina a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, e, conforme destaca CURY (1997), está reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (1996-lei nº 9.394/1996) que reafirma a noção de avaliação no quesito da melhoria de qualidade do ensino. Por essas determinações é que foi destacada a necessidade

de um processo nacional permanente de avaliação do rendimento escolar em todas as etapas do ensino, inclusive o superior, no qual fosse possível acompanhar os indicadores de desempenho. O que ocorre atualmente no ensino superior brasileiro por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no qual este trabalho se detém, mais especificamente, nas avaliações in loco.

Considerando que os estudos sobre projetos pedagógicos pesquisados, em sua maioria, se apoiam nessa questão das avaliações e seus impactos de fato nos documentos de PPC dos cursos, acreditamos que a inovação do trabalho desenvolvido está no estudo das reformulações curriculares, pensadas também pelo que for trazido pelos docentes que participam destas reformulações, haja posto que nem todas as instituições federais de ensino superior atuam de mesmo modo, ou possuem uma equipe pedagógica que atue diretamente em um centro, e, por consequência, mais próximo dos estudantes e professores, podendo escutar suas demandas e acompanhar os desafios encontrados ao longo de suas trajetórias.

Neste contexto de estudo reforço que a problemática desta pesquisa se relaciona à seguinte questão: **Quais são as repercussões das avaliações institucionais realizadas pelo SINAES nos processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura (PPCs) do CCNE/UFSM?**

Sendo assim, por estar imersa neste campo de trabalho destaco como hipótese deste problema a consideração de que as avaliações institucionais, de certo modo, engessam os currículos, padronizando-os a tal ponto que não se consiga demonstrar efetivamente o trabalho que é realizado ou privilegiam alguns aspectos em detrimento de outros, o que pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes e até mesmo sua permanência no curso, contribuindo com os altos índices de evasão enfrentados pelas universidades federais.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral **analisar as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/PPCs do CCNE/UFSM.**

Para alcançar esse objetivo mais amplo, proponho alguns objetivos específicos:

-Comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, conforme as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, identificando suas implicações para a construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura.

-Investigar os efeitos da política de avaliação do ensino superior, especialmente a avaliação in loco do SINAES, sobre a elaboração e reformulação dos PPCs dos cursos de graduação, com base em entrevistas com a Professora Maria Isabel Cunha<sup>2</sup> e coordenadores de curso.

-Analisar os mecanismos utilizados pelos cursos de licenciatura para a construção de seus PPCs, compreendendo como se estabelecem, qual a importância atribuída ao documento e sua aplicação prática, por meio de entrevistas com coordenadores de curso e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

-Complementar a análise com a perspectiva de uma pedagoga experiente atuante no núcleo de licenciaturas e estágios da UFPel, buscando compreender as práticas institucionais relacionadas à reestruturação dos PPCs.

## 1.2 Revisão de Literatura

Realizando uma busca sobre o tema tratado neste estudo, encontrei diversos trabalhos que se referem principalmente à construção de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas de educação básica ou trabalhos que se direcionam a observação do PPC de um curso em especial, seja em uma ou em mais instituições de ensino superior, que em certo modo auxiliaram nas proposições deste trabalho.

Nesse sentido, aproximando as buscas de artigos à proposta de pesquisa de trabalhar com cursos de licenciatura de um mesmo centro e universidade, destaco as contribuições de João Oliveira e colaboradores (2003) que em seu artigo trata sobre a reformulação dos cursos de licenciatura da UFG, e se aproxima ao que proponho. Destaco, especificamente que trabalhem nesta perspectiva em que se

---

<sup>2</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1974), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Realizou estudos de pós-doutorado nas Universidades Complutense de Madri e de Sevilha. Atuou como supervisora pedagógica da Escola Técnica Federal de Pelotas e como docente titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Foi professora titular do PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Foi membro do Comitê da CAPES e do CNPq. Participou da Comissão que propôs o SINAES. É docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos temas que envolvem a formação de professores e a pedagogia universitária. Orienta dissertações e teses e tem expressiva produção intelectual em artigos e livros. Coordena o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária aninhado do PPG Educação da UFPel. É docente emérita da UFPel e pesquisadora Senior do CNPq.

pense os impactos das avaliações institucionais sobre a construção dos PPCs, não foram encontrados materiais muito próximos do estudo, em especial apenas 06 teses dialogam de forma mais ampla com nossa perspectiva de trabalho, o que reforça a importância da produção da realização de mais pesquisas, como a que descrevo aqui, que priorize esta articulação.

Sendo assim, foram realizadas diversas buscas por produções semelhantes a fim de situar o estudo proposto no campo de conhecimento da área, foi delimitado o período de 2018 a 2022 a fim de encontrar trabalhos mais atuais, os resultados destas são expostos a seguir.

Ao pesquisar pelos descritores: “projeto pedagógico ensino superior licenciaturas”, “Avaliação do ensino superior”, “Acompanhamento Pedagógico” encontramos alguns trabalhos que se aproximam do tema nos últimos anos 2018-2022, pela grande quantidade de trabalhos encontrados optamos por explicitar aqui aqueles que mais se aproximavam da temática estudada:

**Quadro 1: Banco de dados relacionados ao trabalho**

<b>Descritor Buscado:</b>	<b>Banco de dados 2018-2022</b>	<b>Resultados da busca</b>
Projeto pedagógico ensino superior licenciaturas	Scielo	8 artigos mais próximos do tema (Estes artigos conforme indicado anteriormente tratam de aspectos mais pontuais sobre análise de projetos pedagógicos de um determinado curso, ou de um grupo de instituições.)
Avaliação do ensino superior	Scielo	6 artigos mais próximo do tema
Acompanhamento Pedagógico	Portal de periódicos CAPES	4 artigos mais próximo do tema
Avaliação do ensino superior	Portal de periódicos CAPES	95 resultados
Projeto pedagógico ensino superior licenciaturas	Portal de periódicos CAPES	9 artigos mais próximo do tema
Projeto pedagógico ensino superior licenciaturas	Domínio Capes de Teses	6 Teses mais próximas

Fonte: Scielo, CAPES adaptadas.

De modo especial foram encontrados mais artigos relacionados aos projetos pedagógicos em especial da área da saúde, medicina e enfermagem, e estes não foram considerados devido ao tema ter relação com cursos de licenciatura.

**Quadro 2: Teses**

<b>Descritor Buscado:</b>	Avaliação do ensino superior
<b>Banco de dados</b>	Domínio Capes de Teses
<b>Resultados da busca</b>	6 Teses mais próximas
<b>Destaco algumas destas:</b>	<p>SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. Avaliação Educacional na Dimensão do Sinaes: Qualidade do Ensino ou Requisito Legal na Universidade Federal do Ceará?' 03/12/2020 250 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Undefined</p> <p>PEREIRA, Rafael Dos Santos. A Que Serve O Sinaes? Uma Avaliação Da Política Nacional De Avaliação Da Educação Superior' 289 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal DO Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR, 2020.</p> <p>SILVA, Adriene Sttefane. Ensino superior: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários' 02/06/2021 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Repositório UFU</p> <p>SILVA, Cintia Leite da. Políticas curriculares e recontextualização nos Projetos Pedagógicos de Curso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.</p> <p>GARCIA, Rosangela Ribeiro. O SINAES e os impactos na reestruturação curricular de cursos de graduação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>SILVA, Lúcia Helena da. Currículo e avaliação no Ensino Superior: implicações das políticas educacionais no projeto formativo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.</p>

Fonte: Scielo, CAPES adaptadas.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre os efeitos da política de avaliação institucional no ensino superior, especialmente no que se refere à sua incidência sobre os currículos dos cursos de licenciatura e os Projetos Pedagógicos

de Curso (PPCs), analisei algumas teses de doutorado que abordam a relação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e suas repercussões nas práticas institucionais. Algumas teses mais próximas da questão dos reflexos das avaliações institucionais foram encontradas e situam nosso trabalho neste campo de estudo.

O trabalho de Souza (2020)<sup>3</sup>, por exemplo, considera que a avaliação educacional diagnóstica qualifica a realidade e de certo modo acaba evidenciando as fragilidades e fortalezas por meio desta avaliação. A autora, por meio deste, buscou avaliar como a Universidade Federal do Ceará utilizava os resultados dos processos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Ainda problematiza se o SINAES contribui efetivamente para a qualidade do ensino ou se opera predominantemente como um mero requisito legal. Aponta que, embora o discurso da qualidade esteja presente na instituição, as práticas institucionais muitas vezes se orientam por lógicas de conformidade e prestação de contas, o que dialoga com os resultados desta pesquisa ao evidenciar tensões entre normatividade e autonomia curricular.

Nesta mesma direção, Pereira (2020)<sup>4</sup> da Universidade Federal do Paraná, indica os diversos usos que as universidades fazem dos resultados das avaliações do SINAES, destacando que os mais recorrentes seriam: o cumprimento da legislação; aferição de qualidade através dos conceitos e índices (ENADE, IGC, CC), apoio à gestão e posicionamento em rankings. Coloca que como consequência a educação concebida como serviço, e voltada aos interesses do mercado, apaga a narrativa de educação como bem público e conseqüentemente como direito, A análise evidencia a presença de mecanismos de performatividade, controle e ranqueamento, articulando-se ao referencial de Stephen Ball, também mobilizado nesta tese para compreender os efeitos subjetivos e organizacionais das políticas educacionais.

Nas entrevistas com os coordenadores de curso, pude evidenciar o que este autor destaca, um dos entrevistados fala de como os docentes têm sido afetados pelas avaliações, não somente externas mas as internas realizadas na universidade, indicando uma busca dos professores até mesmo por “agradar” os estudantes a fim de serem melhor colocados nestes rankings de avaliações internas que são alguns critérios das avaliações externas

Nesta mesma direção, a pesquisa de Silva, Adriene Sttefane (2021)<sup>3</sup>, da Universidade Federal de Uberlândia, discutiu os impactos do SINAES na organização das avaliações internas de Centros Universitários. Suas conclusões sobre os rearranjos institucionais provocados pelos processos avaliativos se aproximam das experiências narradas pelos coordenadores e docentes entrevistados neste estudo, especialmente no que diz respeito à adaptação de práticas e documentos institucionais.

Ainda, Silva, Cintia Leite da (2019)<sup>4</sup> Elabora uma análise das políticas curriculares por meio da recontextualização dos PPCs, como em nosso trabalho ela se utilizou do Ciclo de Políticas de Ball como referencial analítico. Seu estudo mostra como os agentes institucionais reinterpretem as diretrizes e políticas nacionais, aspecto central também nesta pesquisa, que analisa as versões de PPCs à luz das exigências externas e das dinâmicas internas de resistência e negociação.

Garcia (2014)<sup>5</sup>, por sua vez, investigou os impactos do SINAES nas reestruturações curriculares dos cursos de graduação, exibindo como as avaliações externas influenciam diretamente os projetos pedagógicos. Por meio desta pesquisa a autora sustenta a hipótese de que há uma correlação entre os ciclos avaliativos e os movimentos de adequação curricular, tema que também é explorado neste trabalho a partir da realidade do Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM.

Por fim, Silva, Lúcia Helena da (2020)<sup>6</sup> Investiga, no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, os efeitos das políticas educacionais sobre os projetos de formação, relacionando currículo e avaliação. Compreende em suas análises que os PPCs constituem espaços tensionados por diretrizes legais, exigências avaliativas e intencionalidades formativas, convergindo, assim, com os objetivos do trabalho desenvolvido.

---

<sup>3</sup> SILVA, Adriene Sttefane. Ensino superior: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

<sup>4</sup> SILVA, Cintia Leite da. Políticas curriculares e recontextualização nos Projetos Pedagógicos de Curso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

<sup>5</sup> GARCIA, Rosangela Ribeiro. O SINAES e os impactos na reestruturação curricular de cursos de graduação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

<sup>6</sup> SILVA, Lúcia Helena da. Currículo e avaliação no Ensino Superior: implicações das políticas educacionais no projeto formativo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Sendo assim considero que estes estudos podem contribuir com a pesquisa no sentido de evidenciar que este campo de análise ainda é amplo em relação às pesquisas desenvolvidas na área. Nesse sentido, esta tese pode se juntar a estes para contribuir com a construção do quadro dos impactos das avaliações nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura e seus possíveis desdobramentos.

## CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste estudo serão utilizados dispositivos investigativos de abordagem qualitativa, haja vista que estes estudos vêm ganhando notoriedade no campo educacional, segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. O produto deste tipo de pesquisa é “gerar teoria, descrição ou compreensão”, buscando a compreensão do processo no qual o público entrevistado constrói significados sobre o tema de interesse da investigação.

Rosa e Arnoldi (2008) citam que estes métodos qualitativos, em especial as entrevistas, nem sempre foram aceitas da mesma forma entre os pesquisadores ao longo da história. Segundo as pesquisadoras somente:

Após 1982, priorizou-se enfatizar a descrição, a indução e a teoria que fundamentam o estudo das percepções pessoais. Passou-se a designar essa abordagem como sendo a Investigação Qualitativa. (...). Privilegiam, essencialmente, a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 18).

Ao tomar esta metodologia como aporte para o estudo a ser realizado, realizei inicialmente a elaboração de um estudo sobre os dispositivos legais que orientam a construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Como ponto de partida, foram tomadas por base as legislações vigentes que orientam este processo e ainda uma constante busca por produções científicas disponíveis sobre o tema.

O embasamento teórico assumiu um papel importante para sustentar e basear as demais estratégias de atuação na construção e análise dos PPC, neste sentido foram examinados os referenciais teóricos que tratam sobre currículo, sobre a construção e reformulação de Projetos Pedagógicos, avaliação externa e demais estudos importantes para a composição deste trabalho, com o intuito de perceber as concepções que estão imbricadas nos materiais de análise.

Ponto que uma das justificativas deste trabalho é valorizar o trabalho desenvolvido pela universidade pública, neste sentido proponho a aplicação da pesquisa no ambiente de trabalho da pesquisadora, a fim de que ao fim desta construção teórica se possam obter indícios de uma melhor atuação dentro do campo de atuação. Sendo assim as pesquisas estão sendo realizadas na

Universidade Federal de Santa Maria, especificamente nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Naturais e Exatas/CCNE.

Destaco que a hipótese desta tese se baseou na consideração de que as avaliações institucionais, em certo modo, engessam os currículos, padronizando-os a tal ponto que não se pode demonstrar efetivamente o trabalho que é realizado ou privilegiando alguns aspectos em detrimentos de outros, o que pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes e até mesmo sua permanência no curso, contribuindo com os altos índices de evasão enfrentados pelas universidades federais.

Sendo assim, em um primeiro momento, a fim de contextualizar o campo de estudo de formação de professores, tratando sobre projetos pedagógicos de curso e avaliações dos cursos superiores, fiz uma entrevista narrativa com a professora Maria Isabel da Cunha<sup>7</sup>, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Neste sentido, Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 93) destacam como sendo o objetivo da entrevista narrativa o de reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.

Posteriormente, e a partir do que foi trazido na entrevista inicial, ouvi, também por meio de entrevistas semi-estruturadas, cinco coordenadores dos cursos de licenciatura do CCNE (Biologia, Física, Geografia, Matemática e Química) todos com experiência de atuação no NDE, os quais são os principais responsáveis pelas atualizações dos PPCs, a fim perceber se estes reconhecem a importância dos PPCs, se acreditam que este impacta na avaliação externa do curso e numa melhor aprendizagem do estudante, buscando analisar as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/PPCs do CCNE/UFSM.

Para complementar o estudo, realizei uma entrevista com uma pedagoga que atua no núcleo de licenciaturas e estágios da UFPEL, trabalhando diretamente com as reestruturações dos PPCs. A escolha da pedagoga se deu pela ampla

---

<sup>7</sup> Conforme sua página funcional, a professora Maria Isabel Cunha possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1974), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é docente colaboradora no PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atuou como professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária. Orienta dissertações e teses e tem expressiva produção intelectual em artigos e livros. É Pesquisadora Sênior do CNPq.

experiência que ela possui na análise de PPCs e seu reconhecimento entre os técnicos desta área de atuação no ensino superior.

Destaco que em sua maioria os entrevistados concordaram com a divulgação do seu nome nesta pesquisa por meio de assinatura de termo livre e esclarecido e declarado na própria gravação, entretanto apenas a entrevista da professora Maria Isabel<sup>3</sup> levou o seu nome, como nomenclatura associada às falas dos demais entrevistados optei por utilizar os nomes dos cursos em que atuam, do mesmo modo nomeamos a pedagoga pelo seu cargo.

Saliento que as entrevistas foram realizadas de 2023-2025 não sendo possível, apenas pela nomenclatura do curso precisar de imediato quais docentes estavam atuando no curso, pois alguns haviam deixado recentemente a coordenação e outros estavam deixando ou assumindo o cargo no momento em que foram entrevistados.

Com a abordagem qualitativa propus a realização de uma entrevista narrativa, com a professora Maria Isabel da Cunha, pois este tipo de entrevista dá maior oportunidade do entrevistado expressar-se. “O ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133)

Flick (2009, p. 164), destaca o potencial das narrativas em permitir que o pesquisador possa de uma forma mais abrangente abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado.

Deste modo inicia-se com uma “pergunta gerativa de narrativa” que impulse o pesquisado a falar sobre o assunto desenvolvido, posteriormente é importante retomar alguns aspectos que não fiquem bem claros e por fim pode-se solicitar uma síntese dos principais aspectos descritos. (SCHÜTZE, 2011).

Jovchelovitch e Bauer (Bauer, M. W.; Gaskell, 2012) colocam que essa forma de entrevista se assemelha ao contar histórias. A entrevista narrativa tem como vantagem evitar uma pré-estruturação da entrevista, deixando a fala mais fluida, escutando de fato o que o entrevistado tem a nos dizer, sua história.

Para uma melhor categorização dos resultados obtidos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas à coleta com os docentes coordenadores de curso que, possuem experiência de participação no NDE (ANEXO 1) deixando-os mais livres para se expressarem caso sintam a necessidade.

O material proveniente dessas ações foi analisado nos aproximando dos conceitos da Análise Temática, que consiste em uma técnica analítica bastante referenciada por pesquisadores das ciências humanas, como na Psicologia (SILVA; BORGES, 2017) também é amplamente utilizada na área da saúde, em especial da enfermagem.

Neste contexto, se considera a Análise Temática, enquanto técnica de análise, bastante maleável e flexível pois não é dependente exclusivamente de uma teoria ou epistemologia própria e tendo potencial de aplicação com diferentes abordagens tanto epistemológicas como teóricas (SILVA; BARBOSA; LIMA, 2020). Nesta análise o pesquisador identifica padrões de significado a partir dos dados que coleta nas entrevistas ou demais abordagens utilizadas para a coleta dos dados de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Ao longo trabalho optamos por não trazer essa metodologia de análise de forma estruturada em tabela, mas consideramos que ficam evidentes ao longo do estudo as etapas sugeridas para análise temática, como a indicação da coleta dos dados, a transcrição literal de alguns trechos dos dados, a ambientação dos dados com o estudo temporal trazido, a acomodação do dado-acomodação dos fragmentos do discurso, a identificação das unidades de contexto, os núcleos de sentido e os temas trazidos nas falas dos entrevistados. Sendo assim nos aproximamos desta análise, mas o foco do trabalho se deteve em relacionar o ciclo de políticas de Ball aos dados de pesquisa.

Por fim, compreendo que produzir conclusões, em uma análise qualitativa significa não somente produzir suposições acerca de determinado conteúdo, mas embasá-los com pressupostos teóricos de múltiplas concepções de mundo, segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção, pois pode ser possível considerar que um elemento é sem valor até que seja relacionado a outro e esse vínculo seja descrito por algum outro elemento teórico.

Acredito, neste sentido, que alguns conceitos da obra de Ball também são importantes destaques para a compreensão deste trabalho, dentre eles, neste primeiro momento, é possível destacar o conceito performatividade e o ciclo de políticas que podem ajudar na compreensão e análise dos dados coletados nas entrevistas.

## **CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO**

Para a fundamentação deste estudo, trago uma breve contextualização sobre a história das universidades brasileiras e a seguir a política avaliativa investigada.

Nos próximos capítulos dou sequência a essa discussão, tratando sobre os dispositivos legais que embasam as construções curriculares dos cursos, para isso, levanto um estudo comparativo entre as diretrizes que orientam a construção dos PPCs 2015/2019, acrescentando ainda, discussões sobre avaliação, performatividade, política e currículo, e relacionando, por fim, o Ciclo de Políticas de Ball a avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso.

### **3.1 Universidades Brasileiras: alguns aspectos históricos**

Fazendo uma retrospectiva sobre o espaço no qual é o campo de pesquisa deste estudo, traço um breve panorama histórico sobre a criação das universidades brasileiras. Para tanto, defini o ano 1889 como marco inicial, levando em consideração que nosso país não dispunha de Universidades durante o período colonial, sendo as então denominadas Escolas Autônomas as precursoras das universidades.

É importante destacar que antes do século XX o país teve, desde a época colonial, algumas instituições docentes notáveis que contavam com ensino científico ou técnico. Entretanto, a efetiva implementação de universidades de fato, e não mais as denominadas escolas superiores isoladas, só se observou no século XX.

Ademais, é de grande importância para situar o contexto da criação das universidades uma etapa ainda anterior, levando em consideração a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, já que no século XVI, os jesuítas tiveram uma grande importância na implementação do ensino superior dos países denominados católicos, como Portugal e conseqüentemente o Brasil.

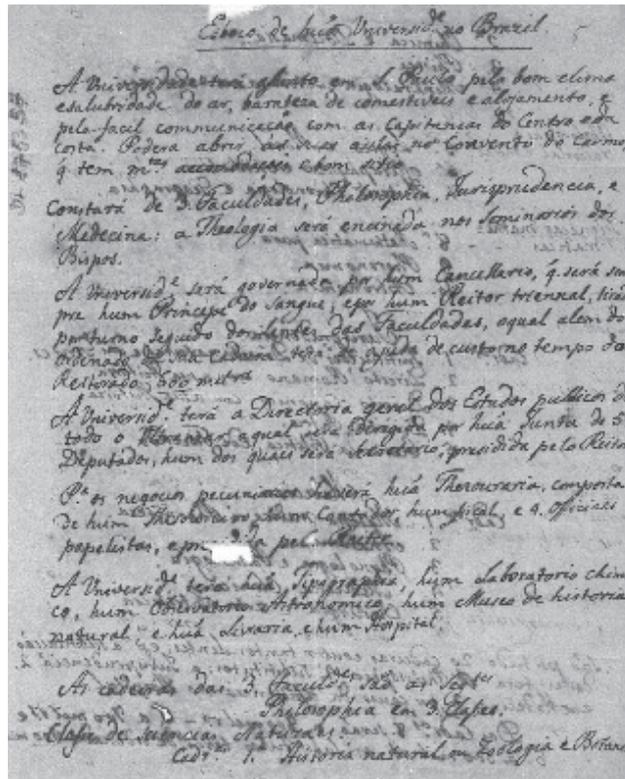
Nesta senda, destacamos a figura do professor Inácio Tolosa, que era parte do clérigo em Salvador, no qual o curso de Teologia oferecido em sua instituição foi equiparado ao da Universidade de Évora, em 1572, alguns historiadores o denominam como o primeiro professor universitário do Brasil. Outros locais onde foram estabelecidos pelos jesuítas cursos de Filosofia neste período colonial foram: Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Maranhão, Pará e Olinda.

Por conta disso, no século XVII existiram vários pedidos para que o Colégio de Salvador se tornasse uma universidade, o que de fato não aconteceu. Sendo assim, os brasileiros que tinham mais condições financeiras partiam para estudar em Portugal, em especial na Universidade de Coimbra. Entretanto os debates sobre a criação de uma ou mais universidades esteve sempre presente, desde a primeira Assembleia Constituinte do Brasil independente.

“Em 1821, ainda no regime de Reino Unido, os deputados de São Paulo na Assembleia Constituinte de Lisboa apresentaram diversas recomendações referentes à educação brasileira ao Príncipe Regente D. Pedro várias instruções relativas à educação no Brasil, como se vê no Artigo 8º do Capítulo II: Além destes colégios é de absoluta necessidade para o Reino do Brasil que se crie desde já pelo menos uma universidade, que parece deverá constar das seguintes faculdades: I – Faculdade Filosófica, composta de três colégios: 1º de ciências naturais, 2º de matemáticas puras e aplicadas, 3º de filosofia especulativa e boas artes. II – De Medicina. III – De Jurisprudência. IV – De Economia, Fazenda e Governo. Cada uma dessas faculdades terá as cadeiras necessárias para o completo ensino de todos os conhecimentos humanos. A teologia pode ser ensinada nos seminários episcopais para que tenhamos clero douto e capaz, o que absolutamente falta no Brasil. O clima temperado, mais frio que quente, salubridade dos ares, a barateza e abundância de comestíveis, e a fácil comunicação com as províncias centrais e de beira-mar, requerem que esta Universidade resida na cidade de São Paulo, que já tem edifícios próprios para as diversas faculdades nos conventos do Carmo, São Francisco e dos Bentos, apenas habitados por um ou dois frades quando muito.” (Barreto e Filgueiras, 2007)

Neste contexto, José Bonifácio de Andrada e Silva, professor aposentado da Universidade de Coimbra, teve influência nesse processo, criando um projeto de implementação de uma universidade no Brasil, por volta do ano de 1821. O denominado: Esboço de uma Universidade no Brasil.

Como se pode perceber na imagem e na transcrição deste documento extraídos do artigo de Barreto e Filgueiras (2007), onde a cópia original se encontra no acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro:



Esboço de uma universidade no Brasil (de José Bonifácio de Andrada e Silva)

“A Universidade terá assento em S. Paulo pelo bom clima e salubridade do ar, barateza de comestiveis e alojamento, e pela fácil communição com as Capitancias do Centro e da Costa. Poderá abrir as suas aulas no Convento do Carmo, q. tem mtas accomodações e bom sitio. Constará de 3 Faculdades, Philosophia, Jurisprudencia e Medicina: a Theologia será encinada nos Seminarios dos Bispos. A Universide será governada por um Cancellario, q. será sempre hum Principe do sangue; e por hum Reitor triennial, tirado por turno seguido dos lentes das Faculdades, o qual alem do ordenado da sua cadeira terá de ajuda de custo no tempo do Reitorado 600 mi rs. A Universide terá a Directoria geral dos Estudos publicos de todo o Ultramar, a qual será dirigida por hua Junta de 5 Deputados, hum dos quaes será Secretario, presidida pelo Reitor. Pa os negocios pecuniarios haverá hua Thesouraria, composta de hum Thesoureiro, hum Contador, hum fiscal, e 4 officiaes papelistas, e presidida pelo Reitor. A Universide terá hua Tipographia, hum Laboratorio chimico, hum Observatorio Astronomico, hum Museo de historia natural, e hua Livraria, e hum Hospital. As cadeiras das 3 Faculdades são as segtes: Philosophia em 3 classes.

Classes de Sciencias Naturaes. Cadeiras: 1ª Historia Natural ou Zoologia e Botanica. 2ª Chimica e Docimasia. 3ª Phisica. 4ª Mineralogia em toda a sua extensão. Philosophia racional e moral: 5ª Logica e Moral. 6ª Metaphisica e Aesthetica. 7ª Historia, Chronologia e Geographia. Sciencias mathematicas: 8ª Mathematica pura. 9ª Phoronomia. 10ª Astronomia.

Jurisprudencia Cadeiras: 1ª Instituções de Direito natural e das Gentes. 2ª Direito Romano com a sua Historia. 3ª Direito Canonico com a sua Historia. 4ª Direito Patrio. 5ª Economia Política e de Fazenda.

Medicina Cadeiras: 1ª Materia Medica e Pharmacia. 2ª Anatomia. 3ª Physiologia e Pathologia. 4ª Medicina Clínica. 5ª Chirurgia e arte obstetricia. São por tudo 20 cadeiras e outros tantos Lentes; e para a substituição destes terá a Philosophia 4 substitutos; a Jurisprudencia 2 e a Medicina 3, por causa da assistencia no Hospital.

Das Cadras 8 serão a 800 mil rs – 5 a 700 mil rs e 6 a 600 mil rs. Os substitutos terão de ordenado 400 mil rs.

*Despesas geraes por Orçamento.*  
 8. cadras a 800,000rs 6:400,000  
 6. dtas a 700,000rs 4:200,000  
 6. dtas a 600,000rs 3:600,000  
 9. Substituições a 400,000 3:600,000

17:800,000  
 Reitor pa ajuda de custo 600,000  
 Directoria dos estudos 5 Deputados  
 a 250,000 rs cada hum 1:250,000  
 Thesouraria 2:000,000  
 Bedeis, Guardas dos Estabelecimtos 2:000,000  
 Estabelecimtos mencionados acima 6:000,000

*Somma total 29:650,000*

*Os fundos que se poderão applicar a estas despesas são: 1º Os restos do Subsidio Litterario mais augmentado. 2º As matriculas dos Estudtes a 24000rs por cada hum. 3º Fazendas dos Jesuitas, e de alguns conventos suprimidos. 4º Legados pios. 5º Pensão do Erario Regio, emqto não chegarem os outros fundos. Com o andar do tempo, e havendo mais dinheiro se poderão acrescentar mais algumas cadras practicas.” (Figura e texto: Barreto e Filgueiras, 2007)*

Posteriormente, ao longo dos anos vários outros projetos seguiram sendo apresentados, todos sem efetiva aplicação. Apesar desses inúmeros projetos, uma grande polêmica que impedia suas implementações era a da escolha de qual província iria sediar a(s) universidade(s). O que se tinha quase por consenso nestas discussões era a perspectiva de se ter duas universidades por conta do tamanho do império: uma no Norte (Nordeste) e outra no Sul (Sudeste). Também havia a preocupação dos docentes que atuavam nestas instituições, além das questões administrativas.

Entretanto, a possibilidade mais próxima de implementação da universidade abriu espaço para uma ferrenha campanha contrária encadeada por alguns dos positivistas, contrários a essa iniciativa no Brasil. O apego por ignorar a revolução universitária que ocorreu no século XIX, incitou os positivistas a manterem uma postura anti-progressista e até mesmo retrógrada em relação às universidades.

Em dezembro de 1881, um desses positivistas, Miguel Lemos, assim escreveu sobre o assunto:

“o Brasil possui um número mais que suficiente (sic) de escolas superiores para satisfazer às necessidades profissionais, e que a fundação de uma Universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos

abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer”. (Lemos 1881 apud Barreto e Filgueiras, 2007)

Essas oposições foram, em certo modo, responsáveis pelo atraso na implantação das universidades até meados do século XX, quando este grupo acabou perdendo parte do seu prestígio político.

Voltando às escolas autônomas, que deram subsídio para a posterior implementação das universidades brasileiras e trazendo mais próximo do cenário político do país, de acordo com Teixeira (1989), a criação destas escolas se deu de forma gradativa e lenta, em 1889, ano da Proclamação da República, existiam cerca de 24 escolas autônomas, entretanto alguns indícios históricos apontam que com a instituição da República e a Constituição houve uma descentralização do Ensino Superior, o que impulsionou a criação destas instituições de forma pública e também privada. Sendo a razão principal destas a formação de profissionais capacitados para o aparelhamento do Estado, essenciais para o mercado de trabalho como: médicos, engenheiros e advogados.

Na Primeira República, compreendida entre os anos 1889-1930, aconteceram várias reformas educativas promovidas pelo governo federal as quais evidenciaram aspectos históricos que impactam até os dias atuais.

A primeira destas reformas intitulada Reforma Benjamin Constant se deu no ano de 1890 e foi responsável pela expansão do acesso ao ensino superior igualando o valor dos diplomas das escolas superiores particulares e das faculdades federais.

Importante destacar que neste período histórico já haviam critérios de avaliação destas instituições semelhantes aos utilizados atualmente, como as visitas in loco e os relatórios de avaliação dos cursos, o que evidencia que não houve grandes avanços na formulação de estratégias de avaliação das instituições superiores, conforme pode ser observado em alguns decretos da época, como no Decreto 1159, de 1892, por exemplo, que pontuava a atuação da iniciativa privada e a necessidade de inspeções periódicas na Educação Superior, em seu Art. 310:

“É permitido a qualquer indivíduo ou associação de particulares a fundação de cursos ou estabelecimentos, onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso ou estabelecimento oficial de ensino superior, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene”. (Brasil, 1892)

Este e como alguns outros instrumentos legais da época, indicam orientações de inspeções anuais e relatórios das atividades realizadas que poderiam ocasionar o encerramento daquelas atividades, além de ser um documento bastante completo sobre o funcionamento das universidades contando com uma série de condições bem particulares, como aspectos comportamentais dos estudantes, que deveriam ser observadas para o funcionamento das instituições de ensino superior.

Os documentos orientam também sobre os denominados Programas de Ensino que parecem ser os atuais Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) sobre os quais me debruço ao longo deste estudo. Os documentos já relatavam a existência de orientações sobre as análises destes:

**Art. 5º** Compete ao Conselho a aprovação dos programas de ensino, organizados pelos estabelecimentos federais e os que forem a estes equiparados, fazendo as modificações necessárias para que esses programas melhor preencham os seus fins e se contenham nos limites das respectivas cadeiras; e publicando-os, depois de aprovados, no Diário Oficial. (Decreto 1232-G, de 2 de janeiro de 1891.)

É importante destacar que atualmente, as matrizes curriculares dos cursos e os PPCs são anexados e analisados junto aos trâmites de avaliação externa, passando por um processo de aprovação institucional e por meio dos órgãos reguladores superiores. Atualmente o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância de 2017 trata sobre as funções de supervisão, e como um guia orienta a avaliação e regulação das entidades federais e cursos superiores de graduação.

Ainda em relação às reformas, após a que ocorreu em 1890, veio a Reforma Epitácio Pessoa no ano de 1901, esta trouxe grande apelo pela padronização das Instituições de Ensino Superior (IES), demonstrando um caráter fortemente centralizador por parte do governo, não respeitando os aspectos regionais das instituições, por exemplo. O que pode ser observado pelas seguintes leis e decretos: Lei nº 746 de 29 de dezembro de 1900/ Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901, os quais oferecem indícios de como ocorria a regulação da educação superior nesses períodos.

**Art. 3º** “faz-o compreender as disposições communs a todos os estabelecimentos de ensino superior e secundário e rever ao mesmo tempo

os regulamentos especiaes, restringindo-os ao que for peculiar aos institutos respectivos.” (Lei nº 746 de 29 de dezembro de 1900)

Já em 1911 a chamada Reforma Rivadávia Corrêa, que foi um retrocesso em relação às demais, priorizava o ensino livre retirando do estado a total responsabilidade pelo setor educacional, ficando conhecida como uma reforma que de certa forma amenizou o caráter oficial do ensino no país, oportunizando a criação de escolas que não eram tão comprometidas com uma educação de qualidade.

Art. 3º Aos institutos federaes de ensino superior e fundamental é atribuída, como às corporações de mão morta, personalidade jurídica, para receberem doações, legados o outros bens e administrarem seus patrimonios, não podendo, contudo, sem autorização do Governo, alienal-os. (Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911.)

Esta adotava o mais amplo liberalismo, e variadas formas de exploração comercial como a autorização de cursos de medicina e engenharia por correspondência e a comercialização de diplomas de doutor e bacharéis, considerando então que ensino fosse voltado para a prática e a formação exclusivamente, esta reforma introduziu o exame vestibular ao ensino superior sendo este de responsabilidade das faculdades.

Entretanto, posteriormente, a Reforma Carlos Maximiliano que aconteceu no ano de 1915, e foi uma reforma mais voltada para a oficialização do ensino, diferentemente da reforma anterior, o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reouve o caráter oficial do ensino, tratando de aspectos gerais e específicos da administração das universidades indicando até mesmo as disciplinas que deveriam fazer parte dos cursos. Evidenciando o caráter fiscalizador, o documento traz uma série de normas e condutas a serem respeitadas, sendo estas passíveis de punição, caso não fossem acatadas. Universidades que se beneficiaram com a venda de diplomas, por exemplo, tiveram muita dificuldade com a implementação desta reforma, algumas precisaram fechar suas portas por um período de tempo, e muitos diplomas precisaram ser revalidados.

Fazendo esse resgate histórico a respeito das reformas educacionais que ocorreram no período da Primeira República, podemos inferir que muitas das estratégias de avaliação das IES continuam sendo desenvolvidas em uma perspectiva de regulação, mas nem sempre com ênfase na qualidade do ensino ofertado.

Outro período importante a ser destacado, que marcou a história das universidades, se refere à Era Vargas (1930-1945) quando foi criado o ministério da educação e saúde comandado por Francisco Campos. Em 1931, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril, foi criado o Estatuto das universidades estabelecido como um modelo regulatório das instituições, o qual muito se assemelha em vários aspectos à organização das universidades atuais.

Em 1946, com Eurico Gaspar Dutra como presidente, houve também a promulgação de uma nova constituição trazendo a educação como um direito de todos:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Brasil (Brasil, 1946, p. 55)

Pode-se dizer também que esta constituição favoreceu as discussões que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ 1961) importantíssimo marco da educação.

Neste sentido, existem alguns impasses sobre qual é a universidade mais antiga do Brasil, em 1920, pelo Decreto nº 14.343, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, entretanto a UFPR também se intitula a universidade mais antiga do Brasil, fundada em 19 de dezembro de 1912 como Universidade do Paraná, em 1950 a instituição foi federalizada.

Ao olhar para a história, numa aproximação com o atual contexto dos processos de avaliação externa de cursos de graduação, que, por consequência, direciona os currículos dos cursos de graduação, destaco que independente das funções exercidas pela universidade brasileira é necessário que se faça uma avaliação que em especial respeite as suas diferenças e particularidades regionais, levando em consideração o estudante inserido nesse contexto e não apenas uma aspiração mercadológica.

Nesse sentido, um exemplo foi a reforma de 1968 que começou a vigorar poucos dias antes do Ato Institucional 5 (AI-5), principal instrumento da fase mais repressiva da ditadura, ampliou a demanda por educação superior, entretanto privilegiava uma seletiva estrutura social, conforme destacado por Gomes:

A Reforma Universitária de 1968 [...] teve como objetivo a racionalização e modernização da Educação Superior, visando a atender as demandas de uma economia que rapidamente se diversificava e ampliava o setor de serviços. O Estado investiu em infraestrutura e na indústria de base, e as burocracias pública e privada expandiram-se notavelmente, o que ampliou a demanda por Educação Superior, sobretudo porque as classes médias percebiam a aquisição do diploma universitário como um dos mais importantes veículos para ascender social e economicamente.(2016, p. 24)

De acordo com Cunha (1986) a concentração de renda, fato marcante na sociedade Brasileira, levou as classes médias a perceber na Educação Superior um meio para ascensão social, entendendo a educação como forma de melhorar a renda familiar e assim ascender socialmente.

Ainda, outras diversas transformações na estrutura organizacional das universidades brasileiras aconteceram por meio da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, conforme podemos observar:

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, p. 238-256, jul. 2020 250

Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º. As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

[...]

Art. 5º. A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente. (BRASIL, 1968, p. 1)

Entretanto, apesar da Reforma de 1968 promover certas inovações, como a expansão do sistema de pós-graduação, com investimentos em modernização e infraestrutura, por outra perspectiva também favoreceu a criação de instituições que foram organizadas de modo isolado, tendo como foco apenas em conhecimentos de caráter profissionalizante deixando de lado o caráter de pesquisa e de uma formação mais intelectual e crítica, o que acontece ainda até os dias atuais em algumas instituições, trazendo como legado problemas que ainda não foram solucionados como a dificuldade de acesso ao ensino superior das camadas menos favorecidas da sociedade.

A expansão maior do ensino superior deu-se por meio da expansão do ensino privado, se antes da reforma cerca de 70% das matrículas eram nas universidades públicas e cerca de 30% nas instituições privadas, após pouco mais de duas décadas esses quantitativos estavam invertidos, o que se mantém até os dias atuais, apesar do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Esses aspectos demonstram que a reforma universitária de 1968 privilegiou a abertura para o ensino superior privado no Brasil, as principais características desta reforma no ensino superior está no processo de privatização das instituições e o desenvolvimento de pequenas instituições, aproximando-se assim do modelo norte-americano.

Antes, as instituições eram baseadas no modelo europeu, como por exemplo, na diferenciação de cátedra e currículo, com a influência do modelo americano existe uma preocupação maior com a redução de custos, por isso a criação de departamentos nas universidades. Estes ficam responsáveis por ministrar as disciplinas de modo geral para todos os cursos, mesmo que o professor não tenha o conhecimento específico do curso em questão (exemplo: professor com formação em química, ministra uma disciplina de sua área no curso de medicina) o que conseqüentemente também gera um impacto na formação dos futuros professores, pois por vezes o ensino não é pensado no contexto em que será aplicado. Levando ainda em conta, os desafios de se ter cursos com professores de diversos departamentos diferentes, o que acaba interferindo até mesmo na elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso que reflita de forma unificada o que se espera daquela formação.

Pode-se considerar que a partir de 1920, os impasses de criação e implementação das universidades estavam de certo modo vencidos, e agora as principais questões eram relacionadas às estratégias de governo de cada época, pois alguns trouxeram valorização e fomento à expansão, e outros não consideravam o caráter social alcançado pelas universidades e procuravam deslegitimá-las. Não que as universidades já fossem completas desde sua criação, ainda havia e há um longo caminho a ser percorrido como a efetiva valorização do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável.

Ampliando a história das universidades, buscou-se contemplar algumas políticas mais recentes que impactaram profundamente o cenário educacional que

temos hoje. A partir da década de 1990 o ensino superior sofreu com a diminuição dos investimentos públicos em educação, promovendo um sucateamento das instituições. Por outro lado, cresceram as instituições privadas não tão preocupadas com a qualidade do ensino, ou com investimento em outras esferas como a pesquisa e a extensão.

Durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das universidades para o desenvolvimento do país, foram iniciados uma série de investimentos, promovendo a partir de 2004 a criação de diversas universidades<sup>8</sup>: universidades federais do ABC, Recôncavo Baiano e Grande Dourados e a implantação dos campi da Floresta (UFAC), de Marabá, Bragança e Castanhal (UFPA), de Caruaru (UFPE), de Garanhuns (UFRPE), de Vitória da Conquista (UFBA), de Planaltina (UNB), de Volta Redonda (UFF), de Nova Iguaçu (UFRRJ), da Baixada Santista (UNIFESP), de Sorocaba (UFSCar) e do Litoral do Paraná (UFPR), dentre outras que se seguiram. Com a mesma perspectiva de democratização do acesso ao ensino superior em 2006 foi proposta a criação de mais 20 campi espalhados pelas diversas regiões do país.

Em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) começou a ser implantado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que expandiu de 45 instituições federais para 59 nos anos de 2003 a 2010, também houve aumento no número de vagas nas instituições, um crescimento médio de 89,3% entre 2007 e 2013, conforme dados do ministério da educação. No gráfico abaixo pode-se visualizar esse crescimento até o ano de 2011.<sup>9</sup>

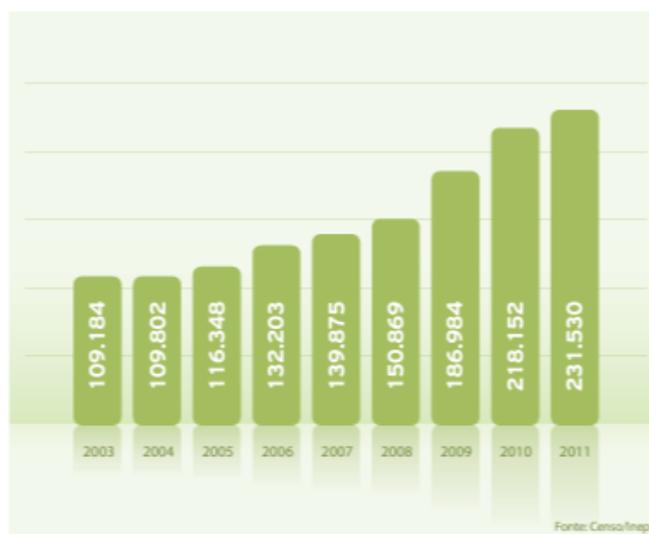
---

<sup>8</sup> Fonte:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes.pdf>)

<sup>9</sup> Fonte:

<http://portal.mec.gov.br/reuni/reuni#:~:text=A%20expans%C3%A3o%20do%20ensino%20superior,a%20perman%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior>

**Gráfico I - Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011**



Fonte - [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/destaques/analise\\_expansao\\_universidade\\_federais\\_2003\\_2012.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/destaques/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf)

Os principais objetivos deste programa, além da expansão das instituições, eram a melhoria da qualidade do ensino, a permanência dos estudantes e melhor aproveitamento dos recursos. Neste mesmo ensejo tivemos o REUNI digital, que era voltado à educação a distância, mas não foi tão bem aceito pela população acadêmica, algumas instituições como, por exemplo, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior consideraram que o projeto ampliaria a precarização do ensino. Ao próprio REUNI houve críticas no sentido de que houve pouca discussão e que teria sido mais importante investir na rede existente ampliando vagas.

Conforme Benia (2020) esta expansão do ensino superior também contribuiu com alguns grandes grupos econômicos de educação que se beneficiaram em vários aspectos e consolidaram suas ações no país, o ProUni (Programa Universidade para Todos), por exemplo, proporcionou a essas empresas algumas vantagens fiscais, do mesmo modo o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), trazia menores riscos de inadimplência a estas instituições ao mesmo tempo que garantia mais acesso a educação superior. Os grupos que mais se destacaram, pela quantidade de operações a partir de 2007 e intensificando-se de 2011-2013, foram Kroton, Anhanguera, Estácio, Laureate, Ânima e Cruzeiro do Sul (Cade, 2016a).

Outro aspecto relevante neste contexto, foi a criação do Sistema UAB (Universidade aberta do Brasil) que foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" segundo o ministério da educação. Este programa incentivou a criação de diversos polos das universidades federais em pequenas cidades do país, em especial em locais mais isolados ou de difícil acesso, promovendo EAD (Educação a distância) à população em geral e promovendo uma grande expansão do acesso ao ensino superior em nosso país.

De fato ainda há muito o que se considerar do ensino superior em nosso país, mas acredito que esse breve histórico, ajuda a compreender o contexto de estudo aqui abordado e o quanto se faz necessário continuamente reafirmar em nossos PPCs, em especial das licenciaturas, e diante das avaliações educacionais, a educação e os interesses que queremos para melhorar o ensino superior e a educação em geral.

### **3.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**

Considerando o período histórico que vimos percorrendo, em relação à Avaliação do Ensino Superior, iniciativas de começo da implantação de um sistema de avaliação dos cursos de graduação foram efetivadas na década de 1980, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que foi uma alternativa apresentada pelo Ministério da Educação em decorrência das greves que ocorreram nas Universidades Públicas além da preocupação com a qualidade da educação ofertada.

A metodologia da avaliação consistia na aplicação de questionários (docentes, estudantes e dirigentes universitários) que tinham como propósito a coleta de informações quanto à organização administrativa e didática das instituições e também buscavam informações sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de informações referentes à expansão de ingressos.

Em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi implementado pelo MEC, trazendo as primeiras perspectivas de uma autoavaliação institucional, sendo este considerado uma boa iniciativa mesmo tendo durado pouco tempo (até 1994). Tratava-se de um programa desenvolvido em três

perspectivas: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação, tinha como objetivo um processo de avaliação contínua, buscando a promoção do desempenho acadêmico e gerando uma perspectiva de prestação de contas da Universidade à sociedade, criando um diálogo entre as comunidades e os institutos de educação superiores, resgatando a legitimidade das avaliações estimulando a adesão voluntária das universidades aos processos avaliativos.

Posteriormente, entre os anos de 1995 e 2002, começaram a ser colocados em funcionamento os Exames Nacionais de Cursos, que como se sabe até os dias atuais são obrigatórios. Primeiramente havia obrigatoriedade da realização destes para todos os estudantes do último ano dos cursos superiores de graduação do País, denominado Provão que foi muito criticado na época de sua implantação por ser comum a todos os estudantes sem levar em consideração as especificidades regionais do país, com o fim do Provão a partir do ano de 2004, o Enade passou a cumprir este papel, selecionando uma mescla de estudantes concluintes todos os anos para a realização do exame que ocorre até os dias atuais.

No ano de 2003, em dezembro, foi editada a Medida Provisória 147/2003, que instituiu o SINAPES (Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior), entretanto em 2004, foi convertida pelo Congresso Nacional a Medida Provisória 147/2003 em Lei. Desta forma, esta foi promulgada como a Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, instituindo assim o ainda em vigor SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que é nosso foco de estudo aqui. Em sua constituição o SINAES considerou, parcialmente, alguns dos princípios emancipatórios trazidos na primeira proposta, reunindo então estes princípios numa concepção de caráter regulatório, atribuída à avaliação.

Neste movimento de institucionalização do SINAES, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), definida pela Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004, redigiu diretrizes de orientações quanto às avaliações externas, as autoavaliações e as avaliações de cursos. Sendo publicado o último e mais atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância no ano de 2017.

A fim de situar o campo de pesquisa, desenvolvo aqui algumas questões mais específicas sobre a política que se pretende analisar no decorrer deste estudo.

A política de avaliação dos cursos superiores proposta pelo SINAES e desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em especial as avaliações in loco, precisa ser analisada o papel dos PPCs nesta política avaliativa. O que se pode perceber nas entrevistas com os coordenadores de curso e membros do NDE é que há um impacto das determinações dessas avaliações em todo o processo educativo.

Segundo o Ministério da Educação:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>10</sup>.

Nessa perspectiva avaliativa, o INEP atua em várias frentes, como avaliações e exames educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais e gestão do conhecimento e estudos educacionais. Nas avaliações e exames educacionais, existem várias frentes como Enade, Enem, Revalida, entre outros, mas aqui nos deteremos na Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação (Avaliação in loco). Considerando que estas objetivam a garantia da qualidade da educação superior ofertada no país, sendo este um dos pilares avaliativos constantes na Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), depois de realizadas as avaliações o curso recebe um conceito, e a cada nova avaliação pode avançar ou recuar em sua pontuação.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.)

---

<sup>10</sup>Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>

Esses conceitos atribuídos aos cursos impactam diretamente o seu funcionamento, caso um curso tenha um baixo conceito atribuído pode até mesmo perder a oportunidade de ofertar novas turmas e o curso ser encerrado na universidade.

A relação dos PPCs com as avaliações externas se dá no momento em que se requer o documento quando o curso é visitado, conforme o § 6º do Art. 6º da Portaria n.º 840/2018, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. A instituição de educação superior poderá inserir versão atualizada do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no sistema eletrônico até dez dias antes do período programado para a visita da comissão avaliadora.

Os PPCs funcionam como um guia para as avaliações e os avaliadores procuram identificar se o que está expresso no documento, se efetiva de fato na prática quando visitam a instituição, outro aspecto decisivo é que se não for indicado no documento, não é considerado pelos avaliadores, mesmo que o curso faça um excelente trabalho de extensão, por exemplo, caso não expresse isso no seu projeto pedagógico, esta análise não será feita pelo avaliador e, conseqüentemente, o curso perderá pontos neste quesito, mesmo que faça as atividades na prática. Nesse aspecto, deve-se pontuar a importância do PPC no processo, o que muitas vezes é desprezado, considerando-se o parecer apenas uma formalidade, mas tem um potencial imenso, até mesmo na manutenção da continuidade de oferta dos cursos.

Este processo de avaliação in loco de cursos de graduação e instituições de educação superior, conduzido pelo INEP, ocorre fornecendo referencial básico amparando as decisões referentes aos processos de regulação e supervisão da educação superior, os quais são realizadas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), e por consequência divulgando

esses resultados avaliativos e informando a sociedade sobre a qualidade das instituições.

As avaliações in loco, conforme a decisão da SERES/MEC são pautadas pelos resultados obtidos nas visitas, e conferem às instituições o credenciamento ou credenciamento, autorização, reconhecimento ou renovação da transformação de organização acadêmica de seus cursos.

As avaliações externas in loco tratam da análise de objetos pertinentes ao contexto, aos processos e produtos das instituições de educação superior e cursos de graduação, conforme o ato decisório a ser subsidiado com a produção de dados e informações e a natureza do processo de avaliação in loco. As avaliações são orientadas por Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) ou por Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que objetivam retratar, de forma fidedigna, os objetos de avaliação que integram cada instrumento, contribuindo para a tomada de decisão de Estado em políticas públicas, a informação da sociedade e o fomento da melhoria da qualidade da educação superior no país<sup>11</sup>.

Conforme destacado, existem instrumentos norteadores para as avaliações que são utilizados com a legislação vigente pelos cursos e pelos setores pedagógicos da universidade, no intuito de adequar os PPCs ao que é avaliado.

Desta forma, trazendo um pouco sobre o histórico destas avaliações, o site do MEC indica que em 2002 o Inep foi designado para organizar as avaliações do ensino superior, por criar os instrumentos e pela constituição das comissões de avaliadores. (Portaria n.º 990, de 2 de abril de 2002).

Já em 2004, após um aprofundado debate com vários setores da sociedade, a Lei do Sinaes é aprovada e sancionada pelo presidente da República, trazendo em seu arcabouço uma série de instrumentos além da avaliação dos cursos de graduação, como a autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), além de produzir por meio do censo e o cadastros informações a comunidade externa. (Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004)

Em 2005, a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES) se torna responsável pela implantação de instrumento de avaliação institucional externa para credenciamento e credenciamento de universidades por meio da Portaria n.º 4, de 13 de janeiro de 2005.

---

<sup>11</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>

Em 2006, o INEP passa a capacitar o banco de avaliadores do SINAES, constituindo então as comissões de avaliação in loco por avaliadores cadastrados no BASis. (Portaria n.º 1.027, de 15 de maio de 2006/ Portaria n.º 1.751, de 27 de outubro de 2006)

Em 2008, formulado pelo Inep é aprovado o instrumento de avaliação institucional do SINAES, o qual é instituído pelo MEC para a renovação e reconhecimento de cursos presenciais ou a distância. (Portaria n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008). Em 2009, é aprovado o instrumento de avaliação para cursos de Medicina. (Portaria n.º 505, de 3 de junho de 2009)

Em 2014, foram aprovados indicadores de avaliação institucional externa. (Portaria n.º 649, de 28 de julho de 2014). O Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior BASis é instituído em 2017, composto por docentes da educação superior que são capacitados pela Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES), da Daes, a qual também é responsável pela designação das comissões de avaliação. (Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017/ Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017)

Em 2018, houve uma chamada pública que abriu 3.969 docentes para o BASis, para avaliadores das modalidades presenciais e a distância.

Por fim, em 2019, é estabelecida a Cine Brasil - Classificação Internacional Normalizada da Educação, relacionada com a avaliação in loco, o que permite o agrupamento de cursos segundo a semelhança de conteúdo temático, subsidiando os processos de regulação avaliativos e de produção das estatísticas, que podem ser comparados quanto à análise das estatísticas educacionais dos dados dos cursos tanto no cenário nacional quanto internacional.<sup>12</sup>

Nota-se ao longo da história um constante aperfeiçoamento do cenário avaliativo, entretanto sublinhamos que o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) já se encontra um pouco “defasado” em vista das mudanças ocorridas em nossa sociedade, pois data de 2017.

Neste sentido, tratando sobre avaliação de modo geral, consideramos que conforme destaca Fernandes e Beloni (2001) Avaliação Institucional, que visa a

---

<sup>12</sup> (Portaria n.º 1.715, de 2 de outubro de 2019)

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/historico>

qualidade da instituição, deve ser um processo global, contínuo e sistemático, que necessita ser competente, legítimo e participativo, e pode envolver agentes internos e externos.

A Avaliação Institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações [...]. Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 44).

Neste trabalho, tenho aproximação com o conceito de avaliação elencado por Marinho e colaboradores (2015) que considera a avaliação para além de uma classificação meritocrática, mas com um processo educativo que considera as subjetividades, os tempos e os espaços.

A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobretudo, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos. (Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L.. 2015)

Defendo ao longo deste estudo que a avaliação das instituições deve ser pensada pelo viés da realidade em que se insere aquele espaço formativo, e que não deva ter um padrão único e sem levar em consideração essas particularidades.

Por meio das entrevistas que compõem este trabalho pode-se compreender, assim como Ball, como essa política avaliativa foi pensada, como ela se manifesta na prática e é desenvolvida e constantemente reorganizada pelos atores que trabalham diretamente nas instituições e que de fato colocam essa política em execução.

## CAPÍTULO 4 - DISPOSITIVOS LEGAIS

É inegável que as principais motivações para a construção e reformulações de um Projeto Pedagógico, não deveriam ser as de cunho normativo, mas sim aquelas que considerem os aspectos interpessoais e relacionais, que considerem os indivíduos que fazem parte do processo de educativo, bem como o objeto de estudo, todavia neste contexto, existem também leis e parâmetros locais e nacionais que regulamentam como estes devem ser minimamente organizados e que são tomados como base para as avaliações externas atribuindo pontuações referentes ao desempenho dos cursos.

Nesse sentido, com o intuito de situar o trabalho proposto, torna-se pertinente sinalizar sobre as principais leis que orientam a construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura das Universidades Federais, as quais são parâmetros para a organização e avaliação destes documentos dentro das instituições.

Mesmo que não esteja mais em vigor, algumas universidades ainda se baseiam para a reformulação de seus projetos pedagógicos na Resolução CNE/CP 02/2015 que 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, considerando que esta resolução trata de forma mais completa sobre a formação de futuros professores como veremos a seguir, esta orienta que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Esta resolução trata de forma mais enfática sobre a estrutura e o currículo da formação docente em nível superior, delimitando aspectos pontuais como carga horária mínima, a estrutura curricular dos cursos, aspectos sobre a formação continuada, entre outros. Sendo assim, traz orientações importantes que estão descritas nos PPC dos cursos de graduação em nível de licenciatura.

Outro documento importante, e já mencionado anteriormente, é o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância/2017, formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos do MEC. Esse instrumento é utilizado na ocasião das avaliações *in loco* que objetivam conceder ou renovar a autorização para o funcionamento dos cursos no âmbito das Universidades públicas e privadas.

O instrumento do INEP aponta que as políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. E que, sendo assim, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual objetiva a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior, e ainda destaca:

A partir da entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino, os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta. O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

Cabe destacar que dentro das etapas desta avaliação existe a observação do que está descrito no PPC do curso em relação ao que de fato se encontra nas observações *in loco*. Dessa forma, pretende-se que a elaboração, reformulação ou reestruturação dos projetos não seja apenas um movimento normativo e burocrático, mas um diálogo sobre os processos de aprendizagem, embora também busca adequar o que o curso traz em seu projeto em relação a todos os documentos norteadores, a fim de o curso ter um bom desempenho também nestes aspectos avaliados.

Ainda, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, consideramos que os atores que traduzem essa política e a executam na prática estão diretamente envolvidos com a sua interpretação ou reinterpretação em cada contexto, sendo assim, nos diz muito a escolha de algumas instituições em permanecer lutando pela

manutenção da resolução 02/2015 e outras por aceitarem a mudança e já irem se adequando às novas propostas.

Como exemplo, nas entrevistas pode-se perceber que os docentes da instituição investigada, que adaptou os cursos às novas instruções normativas, em sua maioria não demonstram muita compreensão sobre estes processos externos de mudança ou embates entre as legislações, ou não consideram que estes impactam de forma significativa nos PPCs ou na dinâmica de seus cursos.

Sendo documentos importantes para todo esse processo avaliativo, a fim de contribuir com a discussão entre a legislação em vigor e a anterior nas quais se baseiam os cursos de licenciatura, trago um estudo comparativo, que de forma mais minuciosa aborda as diferenças, perdas e ganhos, entre ambas as resoluções

#### **4.1 Estudo Comparativo entre Resoluções**

A fim de qualificar o contexto de diretrizes que regulamentam a política para a formação em cursos de licenciatura em nosso país, trago um estudo comparativo que pode indicar as respostas para as perguntas que Mainardes (2006) elenca em relação ao contexto de produção do texto. O estudo se dará entre as seguintes resoluções: Resolução 02/2015 - 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; Resolução 02/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), concomitante a estas serão analisados também, a fim de contribuir com este estudo, os seus respectivos pareceres: Parecer CNE/CP N°: 2/2015 e o Parecer CNE/CP N°: 22/2019.

A proposição deste estudo é contribuir para a discussão de aspectos envolvidos nestas regulamentações com o intuito de compreender o que se espera destas políticas sobre a formação de professores e quais as divergências ou concordância entre os documentos.

Nesse sentido, a abordagem do Ciclo de Políticas utilizada neste trabalho, oferece instrumentos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação e resultados). Através dela, pode-se compreender melhor a política investigada. Neste sentido, segundo Mainardes (2006) algumas questões devem ser respondidas para que os contextos do Ciclo de Políticas possam ser melhor explorados.

**Contexto de produção do texto**

- 1) Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2) Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3) Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construídos? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4) Os textos são acessíveis e compreensíveis?
- 5) Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 6) É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7) Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? (Mainardes, 2006)

Acredito que ao longo deste estudo comparativo, estas respostas são respondidas, e podemos ter alguns indícios de como esta política foi pensada e construída no contexto da produção do texto.

Faz-se necessária essa problematização, pois conforme o dossiê temático “Formação de Professores: Projetos em Disputa” (2021), no qual os artigos de pesquisas tratam das política de formação de professores e das disputas curriculares em torno dos diferentes projetos da sociedade civil e do Estado. Os estudos enfatizam os poucos avanços até então alcançados para a melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil, evidenciando os desmontes realizados em nome de uma suposta melhoria de qualidade da educação que gira em torno da culpabilização e responsabilização dos professores refletida no currículo.

Tratam, ainda, da revogação da Resolução nº 2/2015 e sua substituição pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que como explicitarei neste estudo, enfatiza o conceito de competência como fundamento pedagógico-curricular entre outras questões como a separação entre a formação inicial e continuada. As reflexões trazidas nos advertem sobre os constantes ataques à formação docente no sentido de um currículo que de certo modo tolhe uma capacitação mais ampla e contextualizada.

## Organização

Tomando como ponto de partida o estudo das duas diretrizes e de seus respectivos pareceres, busco entre os documentos pontos de convergência e também de discordância. Este estudo será dividido em subitens, alguns em forma de quadros onde serão pinçados os conceitos que se destacam em ambos os documentos e que podem assim ser melhor comparados. Sendo eles:

- Considerações Iniciais
- Base Nacional Comum
- Profissionais do Magistério da Educação Básica
- Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- Educação Indígena e Quilombola
- Organização Curricular
- Carga Horária
- Aproveitamento
- Segunda Licenciatura
- Atuação nas escolas de Educação Básica
- Fórum de Integração
- Gestão Escolar
- Formação Continuada e valorização dos Profissionais do Magistério

Como ponto de partida é importante destacar as finalidades para as quais os documentos foram concebidos. Sendo assim, os documentos de 2015 trazem um importante estudo do perfil dos profissionais que atuam na educação básica considerando que naquele momento era necessária uma política de formação em nível superior deste docentes para atuarem em diversas disciplinas e modalidades de ensino, trazendo como exemplo a defasagem de disciplinas como Física, que no momento, tinham um número reduzido de profissionais formados atuando. Nesse sentido, o estudo mobilizado em seu parecer mostra claramente que o foco da resolução 02/2015 era atender a essas demandas urgentes da Educação Básica.

Após a implementação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação- CNE, entendeu que a Resolução 02/2015 precisava ser revista e atualizada de

acordo com as recentes mudanças normativas, bem como os referenciais que constituem a formação de professores para implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da educação básica. Neste sentido, a Resolução de 2019 veio para consolidar a implementação da BNCC. Este é um tema muito polêmico na área, principalmente, quando se trata da BNC-Formação (Hypolito, 2019;2021; SILVA e HYPOLITO, 2022)

Sendo assim, considerando seus objetivos principais destacados, ambos os documentos concordam em alguns aspectos e em outros são bastante distintos, sendo estes então os pontos elencados ao longo deste estudo.

### *Considerações Iniciais*

Podemos começar destacando as diferenças entre as considerações iniciais de ambos os documentos, onde em um primeiro momento já é possível inferir que a Resolução 02/2015 em todo o seu texto parece fazer um maior aprofundamento e discorrer mais sobre os assuntos que propõe, em comparação com a Resolução 02/2019 que parece tratar de forma mais sucinta estes.

**Quadro 3: Considerações**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;</p> <p>CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à</p>	<p>CONSIDERANDO que: O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB,</p>

liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica; CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre

requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores; O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

<p>a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;          CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;          CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,</p>	
---	--

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

A partir destas colocações iniciais é possível considerar que o estudo mobilizado para a formulação da Resolução 02/0215, parece ter sido amplo, ouvindo as várias esferas que compõem o campo educacional, assim como se coloca em diversos trechos no seu Parecer de organização:

“Os estudos e debates realizados no CNE, envolvendo professores, gestores, pesquisadores e estudantes, tanto no contexto da Câmara de Educação Básica, quanto na Câmara de Educação Superior, não deixam margem a dúvidas quando o tema é a formação inicial e continuada e seus resultados no cotidiano da escola brasileira.” (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015)

“Nessa direção, com o processo intensificado a partir da recomposição da Comissão Bicameral em 2012 e, a partir de junho de 2014, pela aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), visando ampliar ainda mais a discussão e a consolidação dos trabalhos, a Comissão realizou várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação. É importante salientar, ainda, a participação de membros da Comissão nas conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente no eixo VI nos documentos referencial, base e final da Conae 2014. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos<sup>2</sup>, abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação, e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas. Após todo esse processo de ampla discussão, foi disponibilizada pela Comissão, para audiência pública, proposta de DCNs

que foi sendo consolidada. A audiência pública foi realizada em sessão específica do Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE.” (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015)

Já em relação ao Parecer da Resolução 02/2019 não fica totalmente explícito todo o movimento de integração realizado nas reuniões que são colocadas.

“Seguindo os procedimentos históricos do CNE, a Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes setores da Educação brasileira, tendo como ápice desse processo a Audiência Pública, realizada em 8 de outubro de 2019, com o objetivo de apresentar e discutir a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como colher subsídios para a deliberação da matéria pelo Colegiado.” (PARECER CNE/CP Nº: 22/2019)

### *Base Nacional Comum*

Sobre a Base Nacional Comum - BNC, a qual ainda não havia sido implementada em 2015, mas já era prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, e neste sentido o texto do Parecer de 2015 já aponta esta como uma das palavras geradoras da ação dos conselhos de educação do país:

Portanto, é possível listar as palavras geradoras da ação dos conselhos de educação nos vários territórios do país, das instituições formadoras do magistério, dos sujeitos em processo de formação e estudantes, sujeitos do ensino e da aprendizagem, de instituições da sociedade civil interessadas no tema e das demais comunidades e grupos a quem a educação é centralidade social: formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (LDB). Essa geração de linguagem, debatida sistematicamente, pode gerar, por sua vez, um campo de sentidos novo e inovador para a política de formação tida, aqui, como inadiável. (Parecer 02/2015)

O documento mostra que foi feita uma leitura do contexto atual em que foi proposta a Resolução, discutindo aspectos da formação, das políticas que envolviam o contexto do estudo. Trazendo até mesmo referenciais teóricos que auxiliam na discussão. Delimitando enfaticamente para princípios que deveriam nortear a futura construção desta Base Nacional Comum:

A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa

se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação. (Parecer 02/2015)

Nesse mesmo sentido destaca-se alguns trechos da Resolução 02/2015 que apontavam para esta Base:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão,

Art. 9º § 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (Resolução 02/2015)

Já na Resolução de 2019 que se deu após a conclusão da BNCC, percebo que todo o documento é organizado com vistas à sua efetivação, convergindo assim grande parte do texto a esta temática, destacando neste sentido um conjunto de competências que se espera dos professores para esta efetivação.

“Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, (...)” (PARECER CNE/CP Nº: 22/2019)

Nesse sentido, ainda em conversa com o dossiê temático: : Formação de Professores: Projetos em Disputa (2021) o professor Álvaro Moreira Hypolito (UFPEL) no texto “Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC”, “analisa o processo de padronização curricular imposto pela BNCC e as decorrentes propostas curriculares dessa padronização para os cursos de formação inicial”. Indica neste sentido que a influência da formulação do conhecimento “baseado em evidências” nas políticas educacionais, considerando a questão dos dados quantitativos obtidos em avaliações de larga escala, exames e índices constantemente criados, transformados em “evidências” de uma suposta melhoria da qualidade da educação.

O autor considera que “a atual política educacional tem assumido a lógica gerencialista de administração e, no âmbito da formação docente assumido modelos de padronização curriculares”. Ao tratar da BNC-Formação, mostra como o neoliberalismo incentiva, mesmo em meio a crises, suas estratégias políticas disseminando-as. Evidenciando com essa proposta a responsabilização dos professores refletida no currículo.

### *Profissionais do Magistério da Educação Básica*

Sobre os profissionais do magistério da Educação Básica, o texto resgata o conceito de competências e habilidades do conhecimento profissional, elencando competências gerais docentes, bem como competências específicas e habilidades correspondentes a elas propondo mecanismos pertinentes a atuação do professor e modos de como atuar em determinadas esferas, mencionado ainda o documento BNC-Formação que fica em anexo à resolução. Indicando três dimensões fundamentais:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. Sobre este aspecto, o texto pontua que é um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional:

Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a profissionalidade dos professores, o engajamento. Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (Parecer 22/2019)

Estas dimensões então se desdobram em competências específicas de cada uma delas. Deixando alguns aspectos bem específicos da prática profissional delimitados, como por exemplo da dimensão da prática profissional: “planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” ou “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.” Sendo esses aspectos um tanto subjetivos de identificação.

Neste sentido, é possível inferir ao longo da observação dos documentos de 2019 o papel marcante do professor, sendo que em alguns trechos parece ser atribuída a este a responsabilidade pelo processo educativo e conseqüentemente haver indícios que apontam para a responsabilização do docente pelos sucessos e fracassos do processo de aprendizagem dos estudantes.

Conforme destacado em uma das habilidades propostas referentes à avaliação no anexo da Resolução de 2019, BNC-Formação existe uma sugestão de que o profissional

2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

O Anexo BNC-Formação também destaca nas habilidades, na dimensão do engajamento profissional, que o próprio professor seja responsável pela sua formação continuada, mas ao longo do documento não aprofunda de forma relevante quais as oportunidades de formação continuada serão oferecidas a estes profissionais em atuação:

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

Como é possível perceber também, no Parecer 22/2019, onde em diversas partes do documento é enfatizado que a melhoria de desempenho dos indicadores exigem a contribuição dos professores. Suprimindo ainda os processos de construção de conhecimento e aprendizagens entre professor e estudante apenas aos resultados. Conforme destaca-se:

O primeiro se refere à regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, conforme o inciso III do art. 13 da LDB, pelo qual os docentes devem se incumbir de zelar pela aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. (Parecer 22/2019)

O Anexo BNC-Formação também destaca nas habilidades, na dimensão do engajamento profissional que o próprio professor seja responsável pela sua formação continuada, mas ao longo do documento não aprofunda de forma relevante quais as oportunidades de formação continuada serão oferecidas a estes profissionais em atuação:

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

O texto ainda traz referenciais e diretrizes internacionais descrevendo o que os professores devem saber e o que são capazes de fazer, alinhando esses referenciais a mecanismos de avaliação do docente de certificação tanto no ingresso na carreira que podem impactar também o desenvolvimento profissional ao longo desta.

Conforme o documento, a qualificação dos professores reflete-se na qualidade do ensino ministrado sendo o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes. Sabidamente, outros fatores como educação dos pais, aspectos socioeconômicos, dentre outros, são muito importantes para analisar o desempenho estudantil.

*Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:*

A partir destas colocações, partimos para os princípios da formação dos profissionais do magistério os quais possuem várias semelhanças, as quais estão sublinhadas no texto, sendo que o documento de 2019 deixa de abordar alguns aspectos do de 2015 conforme é possível observar a seguir:

**Quadro 4: Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**

Resolução 02/2015	Resolução 02/2019
<p>I - a formação docente para todas as etapas e <u>modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade</u>, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;</p> <p>II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>III - <u>a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica</u>, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV - <u>a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras</u>;</p> <p>V - <u>a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</u>;</p> <p>VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - <u>a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais</u>;</p> <p>IX - <u>a articulação entre formação inicial e formação continuada</u>, bem como entre os diferentes níveis e</p>	<p>I - a formação docente para todas as etapas e <u>modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes</u>;</p> <p>II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;</p> <p>III - <u>a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica</u>;</p> <p>IV - <u>a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância</u>;</p> <p>V - <u>a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão</u>, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>VI - <u>a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais</u>;</p> <p>VII - <u>a articulação entre a formação inicial e a formação continuada</u>;</p> <p>VIII - <u>a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente</u>;</p> <p>IX - <u>a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural</u>; e</p> <p>X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p>

<p>modalidades de educação;  <u>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</u>  <u>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais</u></p>	
--	--

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

Em relação aos princípios elencados é possível perceber que novamente a resolução de 2019 é mais sucinta ao tratar destes, sendo que alguns destes não são aprofundados em sua dimensão quanto eram na resolução de 2015.

### *Educação Indígena e Quilombola.*

Outro aspecto de discrepância entre a profundidade dos assuntos tratados em ambos os documentos se refere à educação indígena e quilombola. Nesse sentido, fazendo uma pesquisa sobre o tema nos dois documentos encontramos o que é posto a seguir, onde pode ser observado que na resolução de 2015 eram apontados importantes aspectos de preservação da cultura destes povos que na resolução de 2019 deixaram de ser contemplados no documento deixando estes aportes para serem aprofundados pelas Diretrizes do CNE.

**Quadro 5: Educação Indígena e Quilombola**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.</p> <p>Art. 3º A formação inicial e a formação continuada</p>	<p>Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).</p> <p>Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas</p>

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.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, 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), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

### Organização Curricular

Em relação à organização curricular, o que influencia diretamente nas organizações dos cursos de licenciatura e conseqüentemente no PPC, na resolução de 2015 existe a indicação de três núcleos que devem constituir os cursos de formação inicial, já na resolução de 2019 são nominados três grupos. A partir da constituição da estrutura curricular o cenário se inverte e o documento que se torna mais detalhado é o de 2019 pontuando vários aspectos de cada grupo e delimitando as temáticas tratadas em cada um (aspecto que também é descrito no de 2015 em relação aos núcleos) e para além disso pontua em quais anos cada um destes grupos deve estar presente na formação dos futuros docentes.

**Quadro 6: Organização curricular**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p><i>Núcleos</i></p> <p>I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais</p> <p>II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais</p> <p>III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular</p>	<p><i>Grupos</i></p> <p>Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</p> <p>Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</p> <p>No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.</p>

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

A Organização Curricular proposta pelos dois documentos difere bastante tanto em relação à estrutura quanto em relação a distribuição da carga horária como é possível ver na tabela a seguir. Na resolução de 2015 são apontadas orientações de quais componentes devem estar presentes nos cursos de formação, parecendo deixar mais livre a organização pretendida pelo curso tendo estes parâmetros como indicadores. No documento de 2019 existe uma base de conhecimentos comum a todos os estudantes ao início da formação, e depois o curso se divide para estudos mais aprofundados de acordo com a pretensão do futuro docente, em especial no curso de pedagogia pois trata de Educação Infantil e Anos Iniciais que são inerentes a esse curso.

Nesse sentido, na resolução de 2019 o texto aponta para que o licenciando escolha como caminho formativo um dos aprofundamentos disponibilizados pela unidade de formação, entretanto conforme destacado em uma das habilidades propostas no anexo BNC-Formação existe uma sugestão de que o profissional reconheça as diferentes modalidades de educação e aspectos referentes à gestão mesmo que estes não sejam o aprofundamento de sua escolha:

1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.

1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. (BNC- Formação)

### Quadro 7: Carga Horária

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 13 § 1º <u>Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico</u>, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <p><u>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</u></p> <p><u>II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</u></p>	<p>Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, <u>com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas</u>, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.</p> <p>Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:</p> <p>I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com</p>

<p>III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</p> <p>Art 13 § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.</p> <p>§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p> <p>§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico</p>	<p>os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.</p> <p>II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.</p> <p>III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) <u>400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;</u> e b) <u>400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</u></p> <p>Art.15 § 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.</p> <p>§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.</p> <p>§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo. § 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.</p>
--	---

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

Outro aspecto muito importante de influência nos PPCs diz respeito à carga horária, nesse sentido, alguns elementos permanecem como as horas mínimas do curso 3.200 (três mil e duzentas), mas a Resolução de 2019 não faz a delimitação do tempo de curso como era previsto na de 2015 (em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos).

Nota-se que na resolução de 2015 existe uma delimitação da carga horária destinada às dimensões pedagógicas, já na de 2019 é dado um maior enfoque para a prática pedagógica desde o início do percurso formativo do futuro docente,

devendo ser registrada em portfólio. Permanece na de 2019 a prática dos componentes curriculares 400 (quatrocentas), que era denominada prática como componente curricular na Resolução de 2015, e também compreendia 400 horas ao longo da formação. As 400 horas de estágio também seguem com uma maior indicação pela resolução de 2019 para que ocorram na Educação Básica (em situação real de trabalho em escola).

### *Aproveitamento*

No que diz respeito ao aproveitamento da formação e das experiências anteriores do licenciando, o texto de 2015 trata sobre esse aproveitamento, apenas referente aos cursos de segunda licenciatura em que pode ocorrer a redução do estágio em 100 horas para pessoas com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica. O documento de 2019 aborda os fundamentos da formação de professores, sendo que neste sentido parece que dá mais subsídios para um aproveitamento de experiências anteriores, ponderando que estas tenham sido desenvolvidas em instituições de ensino.

Sendo assim, parece que o último documento abre um maior precedente para autorização deste tipo de aproveitamento para profissionais da educação básica não somente no exercício da docência, desde a sua primeira formação e não apenas em uma segunda licenciatura.

**Quadro 8: Aproveitamento**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.</p> <p>Art. 15. § 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação</p>	<p>Art. 5º III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.</p> <p>Art. 11º Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).</p>

<p>básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.</p>	<p>LDB <b>Art. 61.</b> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>
--	---

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

### Segunda Licenciatura

Em relação aos cursos de segunda licenciatura o que é possível inferir sobre a resolução de 2019 é que esta parece oferecer um menor tempo de carga horária para a segunda formação (560 horas para área diversa da formação original e 360 horas para mesma área + 200 horas para práticas pedagógicas em ambos), diferente do que era proposto na resolução de 2015 (1.200 horas para áreas diversas e 800 horas para mesma área do curso inicial, estabelece neste sentido 300 horas de estágio) e ainda indica maiores orientações sobre como devem se organizar esses cursos. Destacamos abaixo as diferenças de carga horária expressas em cada uma:

#### Quadro 9: Segunda Licenciatura

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão <u>carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.</u> § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - <u>quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;</u></p> <p>II - <u>quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;</u></p> <p>III - <u>a carga horária do estágio curricular</u></p>	<p>Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte <u>carga horária: I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas</u> para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, <u>se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.</u></p> <p>II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas. <u>se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.</u></p> <p>III - Grupo III: 200 (duzentas) horas <u>para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.</u></p>

<p><u>supervisionado é de 300 (trezentas) horas:</u> § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. § 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 4º Os cursos descritos no caput poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação. § 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida. § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. § 7º <u>Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.</u> § 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. § 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior. § 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.</p>	<p>Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.</p>
---	--

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

### *Atuação nas escolas de Educação Básica*

Sobre a integração das universidades com as escolas de educação básica ambos os documentos enfatizam a importância desta integração na formação do futuro professor:

**Quadro 10: Atuação nas escolas de educação básica**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 3º § 5º VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>Art. 3º § 6º II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; (parecer 02/2015)</p>	<p>Art 8 VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;</p> <p>4.2 (i) reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; (parecer 22/2019)</p>

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

### *Fórum de Integração*

Em relação aos fóruns que também são espaços que oportunizam a integração de todas as redes de ensino constituindo espaço de formação continuada, pode-se destacar na resolução de 2015 mais especificamente a menção à palavra fórum, já em relação à de 02/2019 não se trata especificamente dos fóruns, mas no artigo 9º pode se inferir que está tratando de uma proposta semelhante, conforme coloca-se na tabela abaixo:

**Quadro 11: Fórum de Integração**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
<p>Art. 17. § 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.</p> <p>Nesse contexto, é fundamental consolidar o papel dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na formulação e pactuação de planos estratégicos que contemplem diagnóstico da formação inicial e continuada, ações e programas a serem desenvolvidos, gestão e financiamento</p>	<p>Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.</p> <p>§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.</p>

<p>(atribuições e responsabilidades). (Parecer 02/2015)</p> <p>§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de <b>fóruns</b> estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração.</p> <p>I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;</p> <p>II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;</p> <p>III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;</p> <p>IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;</p> <p>V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);</p> <p>VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</p>	
--	--

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

Ainda, neste item, é importante destacar que os documentos de 2015 abordam de forma mais profunda as *questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras*, as quais não são aprofundadas nos documentos de 2019, como exemplo a palavra gênero só é descrita como textual no documento de 2019. Entretanto, o documento de 2019 aponta para a instituição da BNCC, parece que deixando que esta abranja aspectos mais específicos que a legislação não aprofunda.

Em relação à *docência* o texto da resolução 02/2015 vai tratar sobre conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos desta atuação, considerando os profissionais do magistério da educação básica como aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, *incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino* e das unidades escolares de educação básica,

nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, 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), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Da mesma forma traz o conceito de educação como processo formativo que ocorre na convivência humana, tanto familiar, quanto educativa entre outras, delimitando neste a educação contextualizada nas instituições educativas.

### *Gestão Escolar*

Ainda, sobre a gestão escolar o documento de 2019 vai colocar ela como uma das vertentes do aprofundamento de estudos, incentivando que os futuros docentes tenham conhecimento desta, mas aparentemente precisando cursar um tipo de aprofundamento dentro do seu curso de graduação ou uma especialização posterior para que possa exercê-la, diferente do que ocorre atualmente, onde todo o licenciado pode atuar como gestor, exceto com relação à orientação educacional em que é necessário uma especialização para exercer. Conforme indicam a seguir:

#### **Quadro 12: Gestão Escolar**

<i>Resolução 02/2015</i>	<i>Resolução 02/2019</i>
--------------------------	--------------------------

<p>Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:</p> <p><u>III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.</u></p> <p>Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, <u>advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica</u>, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, <u>possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.</u></p> <p>(Parecer 02/2015)</p>	<p>Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:</p> <p><u>I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e</u></p> <p><u>II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.</u></p> <p>§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.</p> <p><u>§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.</u></p> <p>O Parecer 22/2019 repete essas informações.</p>
---	---

Fonte: Resoluções CNE 2015/2019 adaptadas.

### *Formação Continuada e valorização dos Profissionais do Magistério*

Outro aspecto importante de divergência entre os dois documentos se refere à formação continuada dos profissionais do magistério, compreendendo que o documento de 2015 possuía um forte apelo para a qualificação dos profissionais de educação que ainda não possuíam cursos de graduação, fomentando facilitar o acesso a níveis mais elevados de escolarização. Sendo assim, na resolução de 2015 existe um capítulo dedicado exclusivamente a essa questão (Capítulo VI), tratando até mesmo da oferta destas atividades formativas pelas instituições de ensino, já na resolução de 2019 que tem um foco maior na implementação da BNCC, encontramos apenas a referência destacada abaixo sobre o aspecto da formação continuada:

Art. 5º VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

Contudo, no parecer 22/2019 o texto trata sobre políticas, da formação e valorização do professor, onde elenca alguns documentos sobre a formação docente de forma breve, apresentando também indicadores de aprendizagem e da formação de professores e o baixo valor social atribuído, por vezes, a carreira do magistério, apontando médias de proficiência dos estudantes do final do ensino fundamental e ensino médio em língua portuguesa e matemática.

Ao tratar de forma breve sobre o plano de carreira do magistério como metas do PNE, lei do Piso e Fundeb, destaca que a questão financeira e as condições de trabalho afastam os jovens da escolha pelo magistério. Apresenta dados de que 82% dos municípios, segundo dados do Munic IBGE, possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Diferentemente de alguns aspectos importantes abrangidos pelo documentos de 2015, como é possível perceber no parecer 02/2015 que começa mencionando sobre a valorização dos professores, tratando também aspectos inerentes a questão salarial e de condições de trabalho e plano de carreira, enfatizando a criação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O documento enfatiza, ainda, o acesso de todos os professores da educação básica à formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Além de projetar formar a nível pós graduação 50% destes profissionais, oferecendo assim a oportunidade de formação continuada e não só incentivando para que o profissional faça esta busca apenas por si só. Promovendo neste sentido a criação de vagas na educação superior, definindo que 40% destas deveriam ser oferecidas pelo setor público a formação dos profissionais da educação por meio de suas instituições de educação superior.

Neste sentido, o documento traz indicadores e destaca ser fundamental assegurar maior organicidade às políticas e aos programas voltados à melhoria dos indicadores relativos à formação dos profissionais do magistério, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, bem como aspectos inerentes a sua formação e atuação. Traz com destaque a efetivação do Plano Nacional de Educação:

Merece especial destaque a definição no PNE sobre a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, em dois anos. Tal processo, resultante de relações de cooperação e colaboração entre os entes federados, enviaará, como proposto no Plano, a criação de instâncias de pactuação e cooperação. O referido Sistema ensejará criação de subsistemas que lhe dêem materialidade, incluindo, nestes, o subsistema de valorização dos profissionais da educação, incluindo políticas direcionadas à busca de maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2013a).

Em relação à valorização dos profissionais do magistério, existe também na resolução de 2015 um capítulo dedicado a essa questão (Capítulo VII), o que não é contemplado do mesmo modo pela resolução de 2019, como pode-se ver a seguir nos únicos trechos do documento que abordam a valorização docente:

Art. 6º II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

Art. 7º V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

Este não aprofundamento do documento de 2019, pode ser considerado uma grande perda para os profissionais do magistério, pois deixa de contemplar diversas conquistas que estavam fixadas no documento anterior, dentre elas a segurança da jornada de trabalho em um mesmo local, com horário para estudos e planejamentos, além dos planos de carreira e salários o acesso à carreira por meio de concursos, sua valorização profissional assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, condições dignas de trabalho, dentre outros aspectos importantes que destacamos a seguir:

Art. 18. § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a

garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (...)

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (Resolução 02/2015)

Este é um breve estudo e com certeza não se esgota aqui, nem pretende fixar uma conclusão definitiva sobre o assunto, mas apenas dar subsídios para uma discussão inicial acerca de todas essas diferenças que afetam diretamente a reformulação dos Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, impactando

sobre a formação dos futuros professores e a permanência destes nos cursos de graduação.

É importante salientar que estas resoluções orientam diretamente a criação e reformulação dos PPCs dos cursos, sendo uma política que conforme tradução dos atores envolvidos na efetivação, interfere diretamente em como se dará a formação dos futuros docentes em cada instituição.

Sendo assim, diante do exposto, é possível perceber a grande diferença entre ambas as resoluções, desde suas proposições iniciais que são distintas, uma com foco na qualificação dos profissionais e a outra com foco na aplicação da BNCC, sendo que na última Resolução de 2019, pela sua falta de posicionamento diante de questões tão importantes que já haviam sido mobilizadas pelo documento de 2015, transmite certa incerteza quanto a efetivação e manutenção de conquistas importantes como o piso do magistério, a formação continuada dos docentes entre outros.

Em relação à formação em cursos de licenciatura, em que há uma grande mudança na estrutura dos currículos, parece haver uma limitação do papel do futuro docente, mais centrado em aspectos do ensino de competências básicas, designando até mesmo que estes profissionais sejam formados especificamente para determinadas atuações, escolha essa que já deve ser feita dentro do seu curso de graduação.

Neste sentido, é importante destacar que mesmo com as constantes modificações nas legislações que regulamentam a formação docente, ainda se mantém a autonomia da universidade, buscando estratégias conjuntas de contribuir para uma cada vez mais qualificada formação de professores, conforme é pontuado no parecer 02/2015:

Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada nas DCNs.

Até mesmo o documento de 2019 reforça essa autonomia indicando que os aspectos mais específicos do currículo sejam definidos conforme o PPC do curso, de modo que destaca a seguir e em vários trechos do documento:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora:

Sobre a implementação da resolução 02/2019 a mesma indica que caberia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores e o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os cursos de formação de professores, em consonância com o que dispõe na resolução. O novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores deveria ser aplicado, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação da resolução. Além de elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe na resolução. Aplicando o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta.

Outro movimento importante de ser pontuado diz respeito a constituição de uma Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 a qual ainda não tratamos aqui, este grupo formulou via site do Brasil Participativo a criação de uma proposta direcionada ao MEC, para a imediata revogação da Resolução CNE 02/2019 e retomada da Resolução 02/2015. divulgando uma Votação aberta ao público até dia 10/07/23.<sup>13</sup>

No manifesto produzido pelo grupo são destacadas perdas importantes que aqui neste texto também foram pontuadas:

Hoje, diante de um cenário político que respeita o debate público e coletivo, persistimos mobilizados/as, de forma organizada, para a luta pela revogação das Resoluções 02/2019 e a 01/2020 tendo em vista os seguintes aspectos: a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/processes/programas/ff/2/proposals/2898>

(de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96. b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura; c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica; d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.”  
(fonte: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>)

Esta frente que encabeçou o movimento é composta por diversas entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à defesa da formação de professores, ela encaminhou ao CNE, e para a SESU/MEC e SEB/MEC este manifesto com 580 assinaturas institucionais. O principal objetivo deste movimento é a revogação das Resoluções 2/2019 e 1/2020 e a retomada da Resolução 2/2015, conforme destacam em sua página *“com a defesa da escola pública, democrática, laica, inclusiva, gratuita e de qualidade socialmente referenciada e de uma formação de professores/as que atenda as demandas formativas de crianças, jovens, adultos e idosos.”*

Conforme destaca ALVES (2015), a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) desde sua criação, em 1990, luta pela defesa da docência como base da formação do educador e de uma base comum nacional. Neste sentido se destaca a criação em 1980 do Comitê Nacional Pró-formação do Educador; que ao longo dos anos tinha como posição a definição de formação de professores como educadores, considerando a educação como um ato político que visa a emancipação dos envolvidos no processo educativo com a consciência do seu entorno.

A autora ainda destaca, que pelas legislações vigentes era considerado como educador o profissional que dominava um conteúdo específico, conhecia e sabia utilizar técnicas e recursos didáticos e era capaz de perceber as relações existentes

entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorria (MEC/SESu, 1982, p. 9). ALVES (2015). Entretanto, destaca que em 30 anos outra concepção de profissional tomou este local, antes, uma “ampla e sólida base de formação geral e pedagógica” à qual deveria ser articulada a formação específica para atender aos diferentes campos de trabalho era esperada, hoje, a docência ainda é tida como base da formação, mas o ensino e o processo instrucional precisa ser capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos, o docente acaba por ter a responsabilização tanto pela sua constante autoformação, como pelo desempenho dos estudantes.

A formação dos professores tem então de ser ampla, “com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9)

A ANPED do mesmo modo, como conta em sua página digital, se uniu ao manifesto criticando em relação a esse contexto, a falta de diálogo na formulação das mais recentes resoluções, impostas de forma autoritária, considerando um ataque à autonomia das instituições.

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos. Cabe destacar que a revogação, em dezembro de 2019, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020. (<https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contr-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> acesso em 20/11/24)

Na entrevista realizada com a pedagoga que atua no núcleo de adequação dos PPCs da UFPEL, sobre a situação das resoluções ela aponta que os cursos da

UFPEL ainda estavam construídos a partir das diretrizes do Conselho Pleno número 2 de 2015, apesar da publicação da 2 de 2019, já aderida pela UFSM, ela indica que a UFPEL acabou se juntando ao movimento de resistência, por ser um documento mais ligado à base nacional e aos problemas que a BNCC tem na visão dela. Ela indica que houve, no final do ano de 2023, a abertura de uma consulta pública para que esse documento fosse reformulado, na qual eles participaram lutando pela revogação da 2 de 2019 e pela regularização da 2 de 2015 como um documento norteador. Mas indica que isso não aconteceu no âmbito do Conselho Nacional de Educação e *“acabou que foi publicado, em março, a resolução CNE CP 04 de 2024, que é, então, uma releitura da 2 de 2015 a partir desse movimento todo de organização das universidades em função da revogação de 2 de 2019.”* (Pedagoga)

A servidora entrevistada considera que o conteúdo da resolução de 2024 não está tão difícil quanto a de 2019: *“Ela tem algumas coisas que apertou mais os cursos porque a 2015 era bem mais ampla. Existia muito mais espaço de ser, como eu disse antes, dentro da de 2015 do que tem dentro da de 2024. Mas é a minha posição como leitora que é mais fácil de fazer um movimento de resistência por dentro da 2024, é mais fácil. A 2019 era impossível, ou tu fazia o que estava escrito ali, ou tu não fazia. E a 2024 eu enxergo espaço para fazer uma resistência por dentro dela, sem precisar revogar. Até porque no âmbito político eu acho que não vai ser revogado.”* (Pedagoga)

Neste sentido, Ball (2003) vai abordar que a interpretação e efetivação das políticas educacionais nunca é uma linha reta e simples, pois considera que os atores educativos, como se pode perceber nestes movimentos de enfrentamento aqui trazidos, frequentemente resistem às mudanças propostas, reinterpretando, ajustando ou até subvertendo as intenções da política, dependendo de suas crenças, valores e contextos locais. Em seus trabalhos o autor traz a discussão de como a criação de políticas educacionais é marcada tanto pela negociação como pela resistência dos atores educacionais envolvidos nos contextos, considerando que este é sempre um processo complexo onde não existe total controle, sendo a resistência uma das inúmeras formas de negociação entre a política e a realidade local.

Por fim, compreendo que essa é uma ampla discussão, e que até o momento não houve uma decisão definitiva. Entretanto, muitas universidades seguem utilizando-se de sua autonomia para garantir que seus currículos sejam o mais flexíveis possíveis e atendam integralmente todas as dimensões de formação do futuro professor.

Nas entrevistas realizadas obtive alguns indícios desta questão de autonomia, pois mesmo a universidade pesquisada tendo aderido às novas propostas de resolução, grande parte dos docentes entrevistados considera que conseguem expressar nos PPCs de seus cursos os aspectos de autonomia que consideram importantes, e que mesmo existindo uma avaliação e critérios de classificação os docentes imprimem os aspectos que consideram importantes em seus cursos de formação.

## CAPÍTULO 5 - REFERENCIAL TEÓRICO

Até este momento, trouxe uma breve colocação sobre a história das universidades brasileiras, contextualizei a política avaliativa investigada SINAES, e discorri sobre os dispositivos legais que embasam as construções curriculares dos cursos por meio de um estudo comparativo entre as diretrizes que orientam a construção dos PPCs 2015/2019.

Daqui em diante, trarei discussões sobre currículo, avaliação, performatividade e política relacionando, por fim, o Ciclo de Políticas de Ball à avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso.

### 5.1 Campo do Currículo

Após compreender os aspectos legais abordados até o momento, é importante situar a discussão teórica deste estudo salientando quais concepções de currículo estão sendo consideradas no desenvolvimento deste trabalho, sendo assim, de acordo com Silva (2011, p. 15):

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Nesta perspectiva, pensa-se o currículo não como uma simples seleção de disciplinas, mas como algo que é construído socialmente e que tem o poder de contribuir para a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos, já que este se faz presente nas relações interpessoais e entre os campos de conhecimento, nas práticas e rotinas pedagógicas, agregando toda a conjuntura educacional.

Sendo assim, considero importante historicizar e apresentar algumas concepções sobre o currículo, antes de tratar sobre a organização curricular dos cursos. Silva (2011) aponta que o currículo passou a existir como objeto de estudo por volta dos anos 1920, nos Estados Unidos. Coloca, que o início dos estudos sobre currículo têm em Bobbit e em sua obra – o livro *The Curriculum* (1918) – um marco importante, considerando a instituição do currículo como um campo

especializado de estudos. Na obra de Bobbit, o currículo é visto pelo modelo fabril, e baseado num processo de racionalização de resultados educativos. Assim, em sua concepção inicial, a ideia de currículo está ligada a modelos de controle e organização sociais. Sendo essa uma ideia que até hoje se perpetua em grande parte das estruturas curriculares vigentes.

Desta forma, compreendo, tal como Silva (2011, p. 55), que:

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível de consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

Para o autor, essas relações de poder estão presentes desde o início da trajetória escolar dos estudantes, determinando a quais populações o acesso a determinados conhecimentos deve ser oferecido de forma mais abrangente, destaca ainda algumas aproximações com as teorias de Basil Bernstein, para quem o pouco acesso aos conhecimentos para os estudantes, seria um fator de perpetuação destas condições. Tomaz explicita esse pensamento de Basil:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (...). Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2011, p. 35).

Como foi destacado para Silva (2011), o campo do currículo também está ligado à produção de identidades, sendo o currículo permeado pelos valores culturais de quem o produz. Deste modo, o sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como ideia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seus desdobramentos em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem. Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas e relações (SILVA, 1999, p. 19).

Deste modo, entendo, no contexto deste estudo, o currículo como prática de significação (SILVA, 1999), considerando a abertura do campo da significação à polissemia, o que causa uma multiplicidade na produção dos sentidos também no campo educacional, implicando em produção de identidades dos sujeitos que fazem parte do sistema educacional.

A produção de identidades e o estudo da relação entre as políticas que orientam a construção dos currículos, deve são consideradas importantes nos estudos de Ball (2011) em que defende uma posição epistemológica sobre a “forma como nos tornamos as políticas encarnadas”. Buscando assim o rompimento da ideia de que as políticas são feitas para as pessoas e estas as implementam, considerando que as políticas são antes objetos de leitura ativa, um tipo de “ação social criativa”. Capturando não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas a interação complexa de interesses, identidades, associações e conflitos (BALL, 2011, p. 44).

Um destes pensamentos equivocados que o autor destaca se refere à “desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social”, sobre a qual Ball enfatiza:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (BALL, 2011, p. 43).

Nesse sentido, acredito que alguns conceitos da obra de Ball são importantes para a compreensão deste trabalho, dentre eles, o conceito de performatividade tão ligados às avaliações institucionais.

Fazendo então uma relação entre as concepções de currículo que adoto, em que este está intrinsecamente ligado à produção de identidade dos sujeitos, com os estudos de Ball que tratam sobre as políticas e sua relação com a identidade dos atores que as colocam em operação, sigo buscando compreender os impactos da política de avaliação do ensino superior nas construções e reestruturações curriculares dos cursos de licenciatura do CCNE/UFSM.

## 5.2 Avaliação, Performatividade e Política

Ball compreende que “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções” (BALL, 2003, p. 216).

Assim é importante pontuar que o conceito de performatividade se originou para demonstrar um novo modo de regulação pelo Estado no avanço do liberalismo ou neoliberalismo, e diz respeito ao surgimento de um conjunto de relações sociais de governança que possuem uma nova organização hierárquica de responsabilidades sociais, produzindo assim novas formas de distribuir funções (DALE, 2002). O cerne deste processo é a mudança no que diz respeito às atividades do setor público, do Estado como provedor para o Estado como regulador e como auditor e avaliador de seus resultados.

Em relação à educação, seja ela básica, ou superior, o autor destaca um conjunto de três tecnologias da política que compõem os processos de reforma da educação a partir desta lógica, sendo elas o mercado, o gerencialismo e a performatividade, que são conceitos próximos e interdependentes exercidos em diferentes graus de intensidade em diferentes locais. Em suma, as novas tecnologias da reforma contribuem com o alinhamento do setor público com o setor privado, tendo suas diferenças de organização, métodos, cultura e ética reduzidas, facilitando assim, as condições para que ocorram privatizações e a mercantilização dos serviços públicos.

Ball (2003) aponta que nesse contexto as performances, sejam pessoais ou organizacionais, tornam-se como medidores de produtividade ou definem parâmetros de qualidade, representando o valor em um campo de julgamento, sendo que “o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência” (p. 215)

Ball (2004) argumenta que a cultura da performatividade está incluída no contexto de transformações provocadas pelo que chama de ‘acordo político do Pós-Estado de Bem-Estar’, que gera mudanças no papel do Estado, nos serviços sociais, nas instituições do setor público e dos cidadãos. Essas mudanças, introduzidas pelo gerencialismo no setor público, afetam o modo como entendemos o profissionalismo, as relações de trabalho e as subjetividades. Essas mudanças não ocorrem de forma abrupta, são antes um processo de ‘contínua fricção’, de introdução e consolidação de grandes e pequenas alterações, com diferentes “palcos da mudança”. (FRANÇA, 2014 p.41)

Por fim, nas considerações de França (2014) existe um foco sobre os processos educacionais como algo mercadológico, lucrativo, logo, neste contexto a performatividade desempenha um papel fundamental nas políticas educacionais, sendo assim, regras e metas de avaliação passam a regular o sistema de ensino. “Os sistemas de gestão passam a visar, prioritariamente, o desempenho, a melhoria da qualidade e a eficácia do ensino” (FRANÇA, 2014 p.42), o foco passa a ser o cumprimento de metas de produção, o que provoca mudanças na formação da identidade dos agentes envolvidos no processo educativo, fomentando o surgimento de julgamentos, comparações e metas.

O conceito de performatividade neste trabalho pode ser relacionado às constantes propostas normativas de adequação, regulação e avaliação dos cursos de graduação em licenciatura, os quais são instrumentos necessários para que se garanta uma mínima regulação da qualidade das universidades tanto públicas como privadas, mas que em contrapartida podem sobrecarregar de aspectos burocráticos em detrimento de um pensar mais focado em aspectos essenciais da formação universitária de professores, bem como de aspectos mais regionais e locais.

Este conceito, indicado por Ball (1994), refere-se aos efeitos de terror impostos, por meio da *accountability* (responsabilização), baseada numa qualidade medida por meio de avaliações externas e em larga escala que objetivam, dentre tantos outros intentos, padronizar a educação e encontrar “culpados” caso o desempenho esperados não estejam adequados aos padrões criados.

Sobre as considerações de Ball (1994), em relação à gestão, ele fala da implantação de um modelo gerencialista, baseado em modelos utilizados nas empresas capitalistas, que apresentam como parâmetro as noções de resultado e de eficiência adaptando-os à educação.

Os resultados dessas tecnologias descritas por Ball (1994) vão desde a intensificação do trabalho para se adequar aos modelos propostos, afetando até mesmo as relações sociais nos ambientes educativos, com o distanciamento das comunidades locais.

Nesse sentido, o que efetivamente importa, em termos globais, é a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que as peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais dessa reestruturação educativa conservadora apresentam fundamentos similares e

padrões amplamente difundidos, os quais se podem identificar como estandardizações globais (Hypolito, 2008).

Nesta perspectiva política mercadológica que se baseia numa forte ideia de prestação de contas, são identificados por meio de testes e modelos fixos de adequação curricular, quem “fracassa” segundo esta lógica. Neste sentido, atribui-se penalidades a esses entes, sem levar em conta nenhum aspecto do contexto social nos quais estão inseridos. Como ponto de chegada dessa perspectiva se concebe a ideia do fechamento desses espaços educativos “improdutivos”, já que analisados a essa ótica muito se perde do potencial formativo de cada instituição, abrindo assim espaço para mais e mais parceria público-privadas as quais buscam apenas se adequar aos padrões impostos independente da qualidade educativa, descentralizando a culpa e colocando esta crise sobre a formação de professores e sobre os docentes.

Além disso, outro aspecto de controle do neoliberalismo pedagógico está na organização de matrizes curriculares que privilegiam disciplinas teóricas e/ou tecnológicas deixando de lado aspectos importantes de serem desenvolvidos em uma sociedade democrática, com a supressão de disciplinas do campo filosófico ou artístico. Nussbaum (2015) vai tratar, neste sentido, da crítica à produção de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, sendo estes um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” em detrimento de seres humanos com pensamento crítico e felizes.

Neste bojo de modificações, como exemplo, em 2009 foi apresentada pelo Ministério da Educação uma nova proposta de reorganização do ENEM por meio da Portaria INEP nº 109/2009, e este passou a ser utilizado como forma de ingresso nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES). O ENEM nesta mesma lógica de organização da BNCC e do ensino médio, composto por quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Passa a ter como objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica; induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; promover a certificação de jovens com mais de 18 anos, sendo mantida a perspectiva inicial de ser uma

referência para autoavaliação e de ser um instrumento complementar de processos seletivos para o mundo do trabalho. ( Portaria INEP nº 109/2009)

O ENEM ao preconizar a característica seletiva e classificatória, acaba por reforçar a meritocracia. Segundo este autor, frente à desigualdade de oportunidades existentes no país, o ENEM não consegue alterar a lógica que estava presente nos tradicionais vestibulares, como forma de ingresso nas universidades (Lourenço, 2016, p. 20).

Destaca-se que todas essas formas de avaliações em larga escala dos sistemas educativos não são instrumentos neutros de aferição dos conhecimentos escolares, mas são mecanismos pensados por órgãos e entidades nacionais e internacionais que interferem diretamente nas políticas públicas exercendo efeitos sobre as identidades dos docentes que atuam ou atuarão na educação básica, bem como impactando a vida dos estudantes imersos nestes sistemas.

Algo que tem ocorrido e podemos perceber de modo explícito com a implantação do “Novo ensino médio” de modo a adequar-se à Lei nº. 13.415/2017, que instituiu a reforma dessa etapa da educação no Brasil conta com uma carga horária de 1.400 horas/ano, com a efetivação da educação integral, diminuindo então a carga horária da formação geral dos estudantes para 1.800 horas, desenvolvidas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM),

Essa nova organização (BRASIL, 2017) implanta um “currículo flexível”, com oferta de cinco itinerários formativos: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional. Os cinco itinerários formativos são implementados nas escolas, tendo em vista suas condições de infraestrutura e orçamentária, o que privilegia em geral aspectos de leitura, escrita e cálculos, em detrimento de disciplinas artísticas e culturais, por exemplo, pois as disciplinas de português e matemática são obrigatórias nos 3 anos de curso, mas Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia perdem o caráter de disciplina. Padronizam, assim, a educação básica para que se torne adequada aos testes padronizados, e gere um “melhor desempenho” nos resultados.

Neste sentido, se coloca que o novo formato curricular para o Ensino Médio poderia resultar no esvaziamento dos conteúdos de formação e conduzindo uma grande porcentagem de jovens, que fazem uso da escola pública, a percursos que

lhes dificulta a acessar tanto o mercado de trabalho formal, como o ingresso em universidades públicas.

Sendo este o mesmo enfoque adotado nas avaliações internacionais em larga escala propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, de modo geral, desconsideram a enorme desigualdade social existente em nosso país, onde alguns têm condições de dar prosseguimento aos estudos, enquanto outros são impelidos a abandonar o ensino médio por necessidade de trabalho, ou por não verem sentido na sua continuidade no contexto em que estão inseridos.

No âmbito das políticas federais, é importante destacar o quanto o Brasil participa destas ações, por meio da sua inclusão em inúmeros programas e testes como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programme for International Student Assessment (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) o qual faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Alguns destes programas podem ser considerados, de certo modo, contraditórios, pois abrem acesso às classes menos favorecidas economicamente, que por diversos anos não puderam acessar esses níveis de ensino como a educação superior, mas, ao mesmo tempo, apoiam setores privados empresariais, como, por exemplo, via Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que de certo modo compram vagas nessas instituições privadas ou atuam como forma de financiamento estudantil.

A avaliação passou então a se constituir em um mecanismo central de regulação das aprendizagens, defendida pela Nova Gestão Pública por meio de políticas e programas para a busca da concretização de uma educação de qualidade. Os testes e avaliações proporcionam resultados que impactam nas construções curriculares, produzem indicadores de metas que regulam até mesmo a remuneração do professorado e os recursos que chegam até as escolas.

Este mesmo movimento, de modo mais sutil, tem ocorrido na educação superior, onde há um sistema próprio constituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que engloba a avaliação das instituições e dos cursos de graduação, o qual se dá pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Destacam-se também os programas de estatísticas

educacionais: Censos Educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior). Por meio destas políticas ocorre o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado que tem como centralidade os aspectos econômicos em detrimento dos contextos políticos e sociais.

Esta lógica de performatividade pressupõe o monitoramento da identidade profissional docente. A fabricação de uma determinada identidade docente é fundamental no governo e na condução da gestão escolar e do sistema educacional de uma nação (Lawn, 2001). Neste sentido, estes aspectos influenciam de modo direto como os professores e as professoras devem se comportar e desempenhar suas atividades, normatizando e delimitando o que vem a ser a docência neste modelo gerencial, sendo este um processo intenso de fabricação de identidades.

Quando um modelo de educação prioriza o desenvolvimento econômico ao invés das questões sociais, emergem modelos educacionais empresariais visando uma lógica de atendimento aos seus clientes.

Essas questões, Ball e Youdell (2007) tratam como uma nova forma de controle do estado sobre os serviços públicos de educação, inclusive na educação superior, com uma redução controlada do controle do estado, o que favorece a entrada do setor privado sobre o público, e a descentralização destes serviços. Akkari (2011) vai dizer que isso ocorre com o declínio da qualidade das escolas públicas, com um desenvolvimento da educação por empresas privadas, o que traz uma homogeneização dos conteúdos de ensino, fomentando o aumento do mercado de livros didáticos e materiais de apoio.

Neste sentido, em relação às universidades, os constantes testes e avaliações atuam nesta mesma lógica, abrindo espaço para que o setor privado possa sanar as carências apontadas nestas avaliações, assim como tem ocorrido na educação básica.

Destaco, por fim, que o currículo também pode ser compreendido como território em disputa, conforme aponta Arroyo (2013). Deste modo, ao nos apropriarmos dessas disputas no contexto sócio-educativo-cultural, podemos ser auxiliados a encontrar ao longo do caminho novas possibilidades democráticas a fim de que superemos as desigualdades e as práticas excludentes.

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza nos momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A seguir busco compreender um pouco mais sobre os projetos pedagógicos de curso, que são parte importante e nos trazem um desenho das construções curriculares das instituições.

### **5.3 Projetos Pedagógicos**

Outro aspecto importante para a fundamentação deste estudo diz respeito à construção e reformulação dos Projetos pedagógicos, considerando que esta elaboração nas instituições de ensino superior é um fator relativamente recente na história da educação brasileira, que se dá junto a um movimento de mudanças na educação iniciado em meados dos anos 80 com o declínio da ditadura militar e tendo seu ápice em torno dos anos 90, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, esta que se tornou um documento obrigatório para as instituições, considerado nas avaliações internas e externas, visando a organização e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

De acordo com Gadotti (2000, P.71), construir o projeto pedagógico de uma instituição de ensino é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e historicamente requeridos.

Como pontuado pela Resolução COCEPE nº 29/18 da UFPEL:

Art. 120. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC devem ser elaborados e atualizados de forma coletiva, com a participação da comunidade acadêmica dos respectivos cursos e assessoria dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). (RESOLUÇÃO COCEPE Nº 29/18)

Por esta mesma perspectiva, na UFSM a Resolução N. 113/2022 regulamenta a criação de cursos e a elaboração e alteração de projetos pedagógicos (PPC), no

âmbito do ensino de graduação, e dá outras providências. Considera em seu Artigo primeiro que:

§2º O PPC é o documento que organiza as dimensões acadêmicas, científicas e pedagógicas do currículo do curso, de acordo com o perfil do egresso e a área de conhecimento.

O projeto pedagógico deve procurar romper com a fragmentação do trabalho que se dá pela distância entre concepção e execução, dos aspectos de organização.

Veiga (2003) afirma:

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político pedagógico, construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocaria também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (p.275).

Construção, implementação e avaliação do projeto pedagógico devem ser baseados na busca de caminhos participativos e solidários, gerando a unificação das ações por meio de uma transformação na concepção de formação humana e da consciência crítica. Do mesmo modo que se discute sobre planejamento, as ações pedagógicas necessitam ser também sistematizadas em processos de reflexão sobre a coerência entre o que se faz e o que se pretende alcançar como propósitos do ensino-aprendizagem, pois segundo (VEIGA e ARAÚJO, 2007) a formação humana tem um caráter público e democrático.

Além disso, um aspecto imprescindível na organização dos encaminhamentos dos PPC precisa ser o rompimento da burocracia como um fim em si mesma, com a criação de espaços de diálogo abertos entre todas as esferas envolvidas no processo, com o objetivo de um compromisso de superação dos problemas sociais, sendo a organização do trabalho pedagógico do curso influente direta ou indiretamente na organização da sociedade, pois é inegável que a universidade como instituição social é afetada pelas determinações e contradições da sociedade, recebendo influência e também a influenciando.

Na elaboração do projeto pedagógico é importante considerar, para além da organização pedagógica que dará sustentação à prática educativa, a reflexão em conjunto a respeito da organização social e a função que a educação superior brasileira desempenha nesta sociedade, sem esquecer da proposição de relações

com o contexto local em que está situada, se tornando um momento de estudo sobre o fazer pedagógico.

Neste sentido, Vasconcelos (2007) destaca como finalidades do projeto pedagógico, sua ressignificação, sua intencionalidade, seu potencial para mudanças na realidade e na fragmentação direcionando uma linha de atuação, para além da superação das práticas autoritárias e burocráticas, e a criação de mecanismos para superação dos problemas.

Ademais, é imprescindível pontuar que este processo de construção e reconstrução do projeto pedagógico não prevê um fim, pois, se isso ocorresse, seria apenas um movimento burocrático, mas antes este documento é uma construção viva e deve ser retomado periodicamente, registrando a história do curso e os movimentos de aprendizagem que ocorrem neste processo.

Por fim, nas obras de Veiga são destacados alguns princípios norteadores do projeto político-pedagógico, ainda que empregados em relação à educação básica podem ser pensados no ambiente de ensino superior também, são estes princípios de: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério, sobre a efetivação prática destes princípios a autora ainda acrescenta:

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1991, p. 82)

Em concordância com a autora, ratifico a importância desse contínuo processo de identificação dos mecanismos existentes para a criação e reformulação dos PPCs nas instituições, considerando as ações que são movimentadas pelos sujeitos que atuam nesses processos e a constante criação de mecanismos e apoio pedagógico que auxiliem os cursos no sentido de que suas propostas pedagógicas sejam resultado de um processo de estudo, discussão, reflexão e exercício de autonomia, contudo que estejam baseadas nos documentos oficiais. Fundamental também neste processo é o diálogo constante entre todos os envolvidos desde o assessoramento e criação até a efetivação do que está descrito no PPC, para que os projetos não sejam apenas meras proposições ou instrumentos burocráticos, mas possam ser repensados continuamente e aplicados na prática, de forma concreta.

Com a experiência advinda do trabalho como professora de escola pública, destaco que seria muito interessante se os projetos pedagógicos das universidades

fossem pensados do mesmo modo que nas escolas básicas, projetos mais voltados para a comunidade local, mais humanos e menos enquadrados apenas em normas legais.

#### **5.4 Ciclo de Políticas relacionado à avaliação do ensino superior por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso**

A partir dos contextos trazidos até aqui, é possível perceber que o Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball pode ser utilizado na pesquisa realizada como referencial analítico que permita uma perspectiva contextualizada e crítica das políticas educacionais, em especial a política de avaliação do ensino superior proposta pelo SINAES, a qual influencia de forma significativa a elaboração e as reestruturações dos PPCs dos cursos de graduação, considerando-as então essa política a partir de sua formulação até a efetivação e interpretação desta no contexto da prática, observando também seus os resultados e efeitos.

Sobre essa abordagem pontuo que:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992)

Mais tarde, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original, trazendo o contexto de resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política, considerando que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, e que, portanto, seria mais produtivo se fossem analisadas visando este impacto a partir das interações com desigualdades sociais existentes.

Esta abordagem, trazida pelo autor ainda assume que os profissionais e em especial os professores são atores ativos e determinantes nos processos de interpretação e reinterpretação de políticas educacionais, considerando que eles próprios a partir de suas crenças e ações direcionam como as políticas vão ser aplicadas de fato nesses contextos educacionais. Esta foi uma das motivações de ouvir também os professores envolvidos com as reestruturações dos PPCs.

Neste sentido, em relação à construção e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria, que foi o campo de estudo, considero que mesmo que não tenham acontecido de forma explícita nos colegiados e nos Núcleos docentes estruturantes NDEs da instituição, como um todo, mas principalmente por meio da legitimação das diretrizes nacionais e seus instrumentos avaliativos, houve disputas de concepções de formação. Nesses contextos que se define o que é ou não importante a partir do olhar de quem está desenhando ou direcionando o desenho daquele currículo, mesmo que se pense ou não sobre o fator dessas decisões nas aprendizagens dos estudantes.

A abordagem ciclo de políticas foi desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a efetivação do currículo nacional inglês, a partir de 1988. De imediato, Ball e Bowe (1992) procuraram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas:

A primeira arena denominada Política proposta que se referia à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de colocar políticas em ação, mas também as intenções das escolas, das autoridades locais e de outros espaços de disputas onde as políticas emergem.

A segunda arena chamada de Política de fato constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à primeira arena da política proposta e seriam então as bases iniciais para que as políticas pudessem ser colocadas em prática.

E, por fim, a Política em uso referente aos discursos e às práticas institucionais as quais nascem e se consolidam de fato no cotidiano a partir dos processos de tradução e efetivação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática e põe essas políticas em funcionamento.

Posteriormente, como destacado, os autores romperam com a formulação inicial do ciclo considerando que a forma utilizada inicialmente apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Determinaram então que há uma variedade de intenções e de disputas que

influenciam o processo político, portanto daquele modo os conceitos ficavam muito restritos.

Desta forma, em 1992 no livro *Reforming education and changing schools*, apresentaram uma nova versão do ciclo de políticas mais apurada, descrevendo este como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: Contexto de influência; Contexto da produção de texto e Contexto da prática. Os autores reforçam que estes contextos apresentados estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Entretanto em 1994, a partir de críticas feitas à abordagem, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) achou por bem expandir o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: Contexto dos resultados ou efeitos e Contexto de estratégia política.

O que chama atenção na obra e considero extremamente importante, é que os autores não apoiam a ideia de que os modelos de política educacional devem separar as fases de formulação e de materialização, ignorando desta forma as disputas e os embates sobre a política, os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou de efetivação das políticas, portanto é sempre importante ouvir o que eles têm a dizer sobre essas políticas em que também atuam.

Desta forma, é a partir da escuta dos professores envolvidos nas reformulações dos PPCs que se pode encontrar indícios de quais as motivações e embates estão envolvidos nestas construções, motivadas inúmeras vezes pelas avaliações externas.

Em relação a este envolvimento, os autores ainda destacam dois estilos de textos considerados por Roland Barthes para distinguir até que ponto os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas: Indicando como “Writerly” (ou escrevível) onde o leitor é convidado a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto e “Readerly” (ou prescritivo) o qual limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de consumidor estático.

Importante destacar que os autores deixam claro o que compreendem em cada contexto indicado no ciclo de políticas, neste sentido acho importante trazer aqui de forma resumida essas percepções.

Como destacam os autores no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, (1994), o Contexto de influência seria onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades.

No Contexto de produção de texto os textos representam a política, sendo os textos políticos resultado de disputas e acordos dos grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos e competem para controlar as representações da política.

O Contexto da prática é colocado como o local onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

O Contexto dos resultados ou efeitos pode ser considerado como o que tem uma maior preocupação com as questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual, enfatizando a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados.

Por fim, o Contexto da estratégia política está envolvido com a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas investigadas.

Estes contextos levam a pensar sobre outro aspecto importante na obra de Ball (2016) e seus colaboradores: a teoria da atuação das políticas (*theory of policy enactment*) na qual os autores indicam que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação quando em prática, conforme indicamos em nosso trabalho buscaremos nos aproximar destas concepções ao ouvir os envolvidos (atores) na materialização dessas políticas avaliativas do ensino superior, nos PPCs dos cursos investigados, nosso foco no trabalho é o ciclo de políticas, mas acredito que essa concepção nos ajuda a entender melhor o papel dos professores ouvidos neste estudo.

Neste sentido, no livro de 2016 (Ball, Maguire e Braun) os autores usam o termo "enactment", no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas, considerando então que os responsáveis pela colocação das políticas em prática podem ser considerados atores quando desempenham o papel que lhes é proposto das formas que acham mais adequadas ao contexto em que estão inseridos.

A teoria da atuação é apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016) no livro que traduzido para a Língua Portuguesa se intitula - Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias (2016). Neste os autores também desenvolvem de forma mais aprofundada uma ideia já anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas.

O termo é usado para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. E os chamados “atores” (sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Em tradução, “policy enactment” pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou atuação. Ball assim explica o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens. (AVELAR, 2016, p. 6).

A teoria da atuação, então, oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução nas dimensões contextuais objetivas. Essas dimensões contextuais ofereceram elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta.

Neste sentido, diversos trabalhos têm se utilizado da abordagem do ciclo de políticas no Brasil como um “método para a análise de políticas” tendo essa abordagem despertado o interesse de pesquisadores da área de Educação, principalmente vinculados aos campos de Política Educacional e Currículo, o uso da

abordagem do ciclo de políticas em pesquisas brasileiras data do início dos anos 2000.

Esta abordagem se trata de um método para a análise de políticas que oferece alguns elementos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Mainardes (2017), este enfoque epistemológico:

[...] é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador. O enfoque epistemológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade. (MAINARDES, 2017, p. 4).

Ao longo dos textos os autores indicam que existem algumas questões que necessitam ser levadas em consideração com o uso dessa abordagem, considerando que as ideias de Ball, estão associadas ao uso de teorias e métodos da sociologia para a análise de políticas. Sendo assim, a sociologia das políticas pressupõe uma análise crítica das políticas a qual leva em consideração desde a sua formulação, produção do texto, atuação na prática, resultados e consequências inclusive para classes sociais distintas.

Ball (1994) considera a abordagem do ciclo de políticas como um método para a análise de políticas educacionais, sendo esta uma ferramenta teórico-metodológica promissora para fundamentar a análise de políticas. Entretanto, no uso desta abordagem existe a necessidade de encontrar um referencial teórico ou o uso de ideias, de conceitos, de contribuições de autores, mais específicos para fundamentar a análise da política investigada. Neste sentido, proponho um diálogo com demais autores que possam contribuir com o estudo a partir desta abordagem, trazendo um aprofundamento teórico.

O autor também aponta para a necessidade de analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada trazendo uma descrição clara e objetiva da política investigada. Além de uma teorização sobre Estado seu papel e sua relação com a política em pesquisa, e indique sua

concepção de política educacional, sendo essa coerente com a concepção de Estado trazida e com as demais opções teórico-epistemológicas do estudo.

Desenvolvendo por fim um estudo abrangente e fundamentado, assumindo um posicionamento epistemológico crítico com relação à política investigada, de modo a problematizar muitos dos aspectos envolvidos. Sendo assim, acredito que ao escutar os envolvidos no processo de criação e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciaturas do CCNE/UFSM, pode-se ter uma análise geral das políticas avaliativas do ensino superior e dos processos de manifestação prática destas, por meio dos atores envolvidos na efetivação destas políticas em todos os contextos destacados por Ball no ciclo de políticas.

Sendo assim, acredito que na análise crítica realizada, a articulação entre as políticas de formação de professores, a política de avaliação do ensino superior e a reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ocorreu por meio da aplicação do Ciclo de Políticas de Stephen Ball como referencial teórico-metodológico. Essa abordagem permitiu compreender como os processos avaliativos externos, particularmente os impulsionados pelo SINAES, influenciaram a reformulação dos PPCs nos cursos de licenciatura do CCNE/UFSM. A análise destacou que tais políticas são recontextualizadas no contexto da prática, onde os professores – atores centrais nesse processo – interpretam as diretrizes oficiais segundo suas concepções e disputas formativas. Assim, evidenciou-se que as diretrizes avaliativas serviram como instrumentos de legitimação de certas concepções de formação docente, tensionando a autonomia institucional e revelando embates políticos e pedagógicos que afetam diretamente o desenho curricular e, conseqüentemente, a formação de professores.

## CAPÍTULO 6 - RESULTADOS, DISCUSSÕES

A primeira entrevista realizada na pesquisa foi com a professora Maria Isabel da Cunha<sup>14</sup>. Tendo em vista a sua vasta experiência de trabalho, optei por realizar uma entrevista narrativa com a professora, considerando conforme destaca Muylaert e colaboradores (2014) “entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.” Neste sentido, com a seguinte pergunta geradora demos início à conversa com a docente: Considerando a sua trajetória no ensino superior, gostaria que você se apresentasse e ficasse à vontade para falar as suas percepções sobre a política de avaliação do ensino superior/ Sinaes-avaliação in loco e como esta se reflete na construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Além de outras contribuições que queira fazer sobre estes assuntos.

Com esse questionamento inicial a professora Maria Isabel transcorreu de forma profunda sobre esse tema, trazendo um histórico de sua experiência profissional ligada à criação do SINAES. Por ser muito rica em sua fala, a entrevista está em ANEXO na íntegra. Aqui são destacados alguns trechos que trago para discussão a seguir:

Uma importante colocação da entrevista é onde a professora pontua que em uma conversa com demais professores, começou a refletir sobre as implicações de entidades externas interferindo ou direcionando as atividades públicas, em especial ela fala sobre o Banco Mundial estar legislando sobre aspectos da educação superior. *“E então nós nos demos conta que de repente o banco mundial estava legislando sobre formação de professores, sobre coisas que eram até então nossas, não se tinha essa perspectiva mais economicista da educação em uma situação*

---

<sup>14</sup> Conforme sua página funcional, possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1974), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é Professora Emérita da Universidade Federal de Pelotas e docente no Programa de Pós Graduação em Educação na mesma UFPel, onde se aposentou como Professora Titular. Atuou como professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária. Orienta dissertações e teses e tem expressiva produção intelectual em artigos e livros, e é Pesquisadora Sênior do CNPQ.

*muito mais mundializada, muito mais internacionalizado*” (informação verbal)<sup>15</sup> Ligados ao processo de avaliação das universidades iniciado com o provão, ela destaca que houve um um reducionismo no processo avaliativo.

Indicando que depois de algum tempo esse processo avaliativo se instaurou de fato nas universidades, *“então de alguma forma o governo conseguiu atingir a subjetividade da universidade”*, trazendo prejuízos a um pensar mais livre e focado na realidade local.

A professora destaca também, um período de mudanças na concepção de avaliação atrelada à mudança de governo do país, e pontua a importância da existência de um processo de avaliação, neste sentido, corroboramos com essa colocação em nosso estudo, *“a avaliação externa era legítima, era necessária, mas a forma como estava sendo posta era realmente muito reducionista.”* Por esta perspectiva, acreditamos que deva sim haver uma forma de avaliar as instituições e de principalmente conferir que os cursos tenham diretrizes que devam ser seguidas tanto pelas universidades particulares, quanto pelas públicas, até mesmo para que não haja prejuízos à formação dos futuros profissionais. Entretanto, estes modelos avaliativos precisam ser bastante flexíveis para acomodar a diversidade de aspectos locais e de realidades existentes em um país tão grande quanto o Brasil.

A professora também destaca que a criação do SINAES *“recuperou uma experiência bem anterior, ainda bastante ligada a abertura política que era um processo que chamava-se PAIUB, este era um programa de avaliação institucional que foi desenvolvido por iniciativa das universidades, especialmente as universidades federais”* Esse processo levava em consideração a autonomia universitária e era pensado numa perspectiva mais regionalizada, elaborado de acordo com cada realidade universitária, conforme destaca: *“Esse modelo tinha como ponto de partida, não avaliação externa, mas a autoavaliação da universidade, em uma perspectiva de que o processo de avaliação, para além de ser de avaliação, ele era um processo de crescimento, porque quando a universidade olhava para si e não tinha um parâmetro universal de qualidade, mas tinha uma ideia do que que essa universidade queria ser, então isso estaria definido no seu projeto político*

---

<sup>15</sup> Optou-se neste trabalho por destacar as falas dos entrevistados utilizando itálico e aspas, para uma melhor leitura do texto, daqui em diante todos os trechos assim destacados se referem a informações verbais coletadas em entrevista.

*pedagógico e avaliação sempre faria uma análise entre o que ela é e o que ela quer ser, assumindo que as universidades são diferentes.”*

Assumir que as universidades são diferentes e portanto uma avaliação única, em um país tão grande quanto o Brasil, não garante que este instrumento de fato reproduza resultados coerentes, tampouco incentiva as próprias instituições a refletirem sobre suas práticas na busca de melhores ações.

Por essa perspectiva Leite (2005) destaca a avaliação como sendo um projeto que objetiva a busca por qualidade:

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão (LEITE, 2005, p.33).

Essa importância do próprio profissional repensar seus compromissos e metas é outro aspecto destacado na entrevista, um ponto negativo que a professora coloca, é o de que a própria comunidade universitária não aderiu de fato a esse movimento autoavaliativo, não se sabe muito bem porque, mas essa não adesão pode ter interferido na efetivação deste modelo: *“não houve uma adesão da comunidade universitária para incorporar essa política de autoavaliação como uma coisa interessante que fizesse parte desse processo.”*

Ela traz alguns indícios do que poderia estar associado a essa não adesão, como a dificuldade em reconhecer os seus próprios desafios e buscar superá-los. *“Um pouco porque a gente sabe que quando a pessoa se propõe a se avaliar, ela tem que ter uma maturidade para reconhecer os seus próprios limites e uma disposição de não tomar isso como um castigo, mas como um ponto de partida para que as mudanças possam ser feitas, então acho que nós progressivamente continuamos até hoje.”*

Outra colocação importante diz respeito à questão da autonomia universitária, que segundo a docente não pode estar desassociada da coletividade: *“tem a questão da autonomia da universidade, que é importante, mas muitas vezes, a autonomia também se mostra quase que descolada de um de uma visão mais coletiva e das próprias obrigações sociais que ela tem.”* Ela traz essa questão, acredito que no sentido da avaliação dos processos que executamos como servidores públicos em prol de uma comunidade.

Destacando também a importância de uma avaliação voltada aos processos de ensino e aprendizagem e não a avaliação de pessoas em si: *“hoje sou avaliador, mas não deixo de ser teu colega, amanhã o colega pode ser avaliador, e é assim que as pessoas se sentem numa lógica em que se avalia pessoas, e enquanto se avalia pessoas, isso vale desde a aprendizagem da sala de aula até as estruturas institucionais. Quando se avalia pessoas cria-se esses processos mais complexos, então eu sempre defendo que precisamos avaliar o trabalho, então ao avaliar o trabalho certamente tu avalia as pessoas que contribuíram pra isso, mas tu não estás avaliando a pessoa, ela é parte desse processo.”*

A avaliação ao longo das décadas, sempre esteve atrelada a uma ideia de punição, e como mencionado anteriormente este trabalho não pretende deslegitimar a importância de um processo avaliativo do ensino superior, apenas nos leva a pensar como este processo pode ser melhor conduzido. Sendo assim, a professora contribui com esse pensamento: *“uma ideia de punição que está no imaginário da avaliação desde muito tempo, pois ela foi usada muitas vezes na perspectiva punitiva, e nós teríamos então uma condição mais madura de olhar a avaliação como um processo positivo e não só com alguma coisa que venha para a qual eu tenho que me esconder.”*

Corroborando com esta afirmação, como afirma Luckesi (1999), “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir, e por isso é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Assis (2008) também contribui com essa questão tratando especificamente da avaliação institucional:

[...] consiste em uma importante estratégia de mobilização de estudantes e professores, de pais/mães/responsáveis e servidores/as, no processo avaliativo, uma vez que o seu objetivo é retratar a instituição, diagnosticar os seus principais problemas, destacar os seus pontos fortes e fracos e, a partir da análise dos resultados, possibilita traçar as diretrizes para solucionar os problemas apontados (ASSIS, 2008, p. 167).

Deve-se destacar a importância da escuta de uma docente que atuou tão próxima da criação desta política de avaliação nacional, aqui estudada, ressaltando que a fala da professora corrobora com os indícios trazidos por Ball de que a abordagem do ciclo de políticas, assume que os profissionais e em especial os professores são atores ativos e determinantes nos processos de interpretação e reinterpretação de políticas educacionais, eles próprios a partir de suas crenças e ações direcionam

como as políticas vão ser aplicadas ou não aderidas de fato dentro destes contextos educacionais, como no caso trazido pela professora.

Esta primeira entrevista nos trouxe uma perspectiva mais próxima do contexto de criação desta política. Ao longo das demais entrevistas realizadas construiu-se um panorama mais completo da relação entre a política de avaliação SINAES e seus impactos nas construções curriculares, que é um dos objetos de estudo.

É importante colocar que neste trabalho as discussões sobre currículo, avaliação, performatividade, política e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball são essenciais para o estudo proposto. Fornecem uma estrutura teórica que nos ajuda a compreender como as políticas educacionais, no caso as relacionadas à avaliação institucional, influenciam na criação e reformulação das práticas curriculares orientando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) na UFSM que é o campo de estudo.

Com o Ciclo de Políticas de Ball busco compreender que as políticas educacionais não são simplesmente propostas de forma linear, mas são regidas por amplos movimentos de negociação entre os atores envolvidos e então, reconfiguradas, ajustadas e resistidas ao longo do processo.

No contexto da avaliação institucional (SINAES), as adequações curriculares são propostas de modo que atendam as avaliações externas, estes conceitos são interpretados e reinterpretados no contexto da prática pelos professores que traduzem essas diretrizes, reformulando assim os PPCs, baseados tanto nas legislações vigentes quanto nos contextos específicos da instituição e da comunidade local em que estão inseridos. Pode-se a partir dos trechos das entrevistas realizadas compreender melhor como essas questões são mobilizadas nos cursos investigados.

Na entrevista com a professora Maria Isabel da Cunha, já podemos materializar o referencial analítico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, proposto neste trabalho, ao evidenciar como a política de avaliação institucional no ensino superior (SINAES) é atravessada por disputas e reinterpretações em diferentes contextos. No contexto de influência, a docente destaca a atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, moldando políticas com base em interesses externos. No contexto da produção do texto da política, destaca-se a transição de modelos participativos como o PAIUB para formatos mais centralizadores e normativos. Já no contexto da prática, a professora aponta resistências,

subjetividades e disputas internas na aplicação dessas políticas, demonstrando como os agentes educacionais atuam como tradutores, reinterpretando as diretrizes a partir de suas experiências e crenças. Por fim, no contexto dos efeitos, observa-se o impacto direto nas práticas curriculares e nos Projetos Pedagógicos de Curso, assim como efeitos simbólicos, como a associação da avaliação à punição. A fala da professora ilustra, de forma concreta, como as políticas não podem ser observadas e postas de forma linear, mas sim negociadas, tensionadas e reestruturadas dentro das instituições.

Após a entrevista com a professora Maria Isabel, foram entrevistados os coordenadores dos cursos de licenciatura das áreas de Matemática, Geografia, Física, Química e Ciências Biológicas do Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM. Todos os professores entrevistados participam do NDE de seus cursos. Para complementar o trabalho ouvimos também uma pedagoga que atua no setor responsável pela reformulação dos PPCs da UFPEL.

A entrevista inicial trouxe um histórico importante sobre as avaliações no Brasil e efetivação das avaliações institucionais que se tem hoje, trouxe indícios que foram utilizados como baliza para a compreensão das demais entrevistas, pontuando o papel dos atores educacionais - principalmente os docentes na tradução desta política.

Neste sentido, a primeira pergunta da entrevista direcionada aos professores tratava sobre a importância dos PPCs, para que se pudesse compreender o que os docentes consideram deste documento extremamente importante para a continuidade dos seus cursos, em grifo de suas falas estão algumas formas como foram nomeados no sentido de sua importância (**contrato, a cara do curso, definição coletiva de um curso, alicerce, documento de identidade, norteador, articula a própria existência do curso**), trago essas respostas na íntegra pois acredito que é essencial para a compreensão do trabalho. Conforme indicado anteriormente os docentes estão nomeados pelo curso que representam, sendo assim os docentes indicam:

*“Eu acho que o PPC é importante, ele é um contrato que a gente faz quando entra no curso, é ali que tá dizendo o que que tu precisa fazer, quais são as suas etapas de formação, mas infelizmente ele não é um documento tão levado a sério, tanto*

pelos docentes que ministram aula no curso, quanto pelos alunos que muitas pessoas desconhecem o conteúdo deles.” (Matemática)

“Eu entendo que a **importância é fundamental**, porque é ele que vai dar realmente **a cara do curso**, que aluno nós temos, que aluno nós queremos formar a partir de quais objetivos, quais habilidades, quais vivências que precisam ser construídas e a partir desse ponto chegar, então qual é o caminho, quais são as disciplinas, quais são os grupos de disciplinas, toda organização curricular, em termos de estratégias, ideologias em si, avaliação, os estágios, inclusive o TCC também que nós não tínhamos na licenciatura. **Esse documento ele é fundamental**, embora eu entenda que muitos o entendem como algo burocrático, a ser construído e engavetado, na verdade ele é **a cara do curso**, como o curso entende, seus discentes, entende, como quer formar esses discentes e a partir disso qual é o caminho que se precisa percorrer nesse processo.”(Física)

“Eu acho que o PPC vai trazer aquele **direcionamento** para quem está tanto na gestão, quanto para quem está fazendo com que o curso aconteça, para quem está fazendo, cursando o curso em relação aos procedimentos que vão ser adotados ao longo de todo esse processo formativo de 4 até 6 anos, dependendo dos ajustes que os estudantes precisam que seja feito, ele vai acabar sendo uma forma de trazer direcionamentos e também regulamentos que são necessários para que a gente tenha um bom andamento deste curso, que a gente consiga efetivamente direcionar e ter uma abordagem mais justa possível em relação àquilo que são definições coletivas, porque nem sempre o que está ali dentro do PPC é o que eu como coordenadora concordo, mas **ela é uma definição coletiva de um curso**, e essa definição coletiva que vai efetivamente direcionar quais os rumos que esse curso vai tomando.” (Geografia)

“Ele é o **alicerce do curso**, o PPC é um documento que poucos docentes leem. Dito isso, ele é um documento que tem mais importância para o caminho que o aluno faz no curso, porque é ali que se **definem as trilhas que serão seguidas**. (...)A ideia do PPC é fantástica. A forma como ela é usada, empregada, é menos fantástica, principalmente nas áreas de ciências exatas, como a nossa, que o PPC tem uma relevância que pouca gente entende. (...)Então, tem dois elementos, tem o elemento

*formal das concepções do Conselho Nacional da Educação, que vem para dentro do PPC, e depois tem um elemento mais local de entender como aquelas modificações e outras modificações vão levar a um resultado melhor para a formação do aluno (...)e essas interpretações são através de discussões nos cursos e depois se manifestam de diferentes formas. Então sobre a importância do PPC tem o lado do aluno,o lado formal, o lado da coordenação. Acho que para o aluno é importante garantir elementos básicos que venham a ter uma formação que corresponda à atividade profissional depois. E além disso, trilhar um caminho que seja adequado para o aluno.(Química)*

*“Acho muito importante, porque até nessas questões de conhecimento dos professores, quanto às estratégias, principalmente docentes novos, quanto ao esclarecimento aos alunos da estrutura do curso, formas de avaliação, principalmente estágios e TCCs, eu acho muito importante que exista um documento **norteador** (...)e também para **regulamentação e fiscalização** dos cursos. A gente tem uma heterogeneidade muito grande, nos cursos principalmente de licenciatura no país, e eu acho que pelas regulamentações do CNE, pela proposta de PPC dos cursos, isso consegue ficar mais alinhado, a gente consegue ter pelo menos uma estrutura, um núcleo comum aos profissionais que vão se formar nesses cursos, na formação desses profissionais, que eu considero extremamente importante, também com reflexos na educação básica, que é o nosso principal alvo nesse caso.”*  
(Biologia)

*“Eu acho que ele tem uma **importância que ela é desvalorizada, na verdade**. Eu acho que no ensino superior, os projetos pedagógicos, eles não assumiram ainda a importância que a gente vê, por exemplo, nas escolas de educação básica, que o projeto político pedagógico da escola é aquilo que orchestra todo o funcionamento da instituição. Acho que as escolas de educação básica estão mais avançadas nesse sentido. Eu ainda acho que dentro das universidades, os projetos pedagógicos de curso são algo que é para alguém ver, se não as instituições de dentro da universidade, as instituições de avaliação externa como o INEP, por exemplo. Então, eu acho que se não houvesse obrigação legal nenhuma, os cursos nem teriam o documento. É uma dificuldade, de se escrever sobre aquilo que se faz, porque, na verdade, o projeto pedagógico de curso, ele é **um documento de***

*identidade, que, por isso, ele não diz só o que queremos ser, ele diz o que já somos. Então, hoje, como curso, nós somos isso e desejamos ser isto. Para tanto, nós vamos fazer isso e isso e isso. Eu acho que os cursos têm dificuldade de enxergar, o projeto pedagógico de curso como **um documento que articula a própria existência do curso**. E aí acaba que os documentos ficam com um texto defasado. Porque quando precisa mexer no texto, se mexe só naquilo que é entendido como currículo de fato, matriz curricular, caracterização de disciplina, essas coisas que têm uma implicação na oferta. E o texto propriamente dito, ele não é, ele não tem importância.” (Pedagoga)*

A fala da Pedagoga parece sintetizar bem os demais aspectos trazidos pelos docentes em relação aos PPCs, todos definem sua importância, e o colocam como um documento norteador dos cursos, entretanto, compreendem que o seu potencial de utilização e aplicação prática ainda se encontra bastante limitado às questões de ordem burocrática e de fiscalização, a pedagoga entrevistada descreve de forma muito enfática essa questão ao colocar que: *“Eu acho que os cursos têm dificuldade de enxergar, o projeto pedagógico de curso como um documento que articula a própria existência do curso.”* Neste sentido, ao ouvir os docentes compreendo que eles enxergam esse potencial no PPC, entretanto as questões de ordem burocrática mencionadas nas entrevistas, atreladas à grande soma de atividades inerentes à docência pode ser um fator que contribua para que os PPCs sejam atualizados apenas nestes movimentos de adequações às diretrizes externas que são obrigatórios.

*“Eu acho que a gente precisa cuidar com mais carinho do ensino, o discurso precisa ser integral, eu não posso valorizar o ensino e não me preocupar com o aluno que precisa pagar o seu transporte, eu não posso inclusive, por exemplo, falar em saúde mental, e depois abrir um canal para a agressão do professor de maneira vil, covarde, eu não posso falar em saúde mental e não cuidar quando os alunos vêm e apresentam problemas graves, o discurso, o sistema precisa ser integral, eu preciso me preocupar com diversos elementos, eu não posso criticar o docente de que ele não participa do NDE se eu carrego ele com atividades administrativas, então a gente precisa simplificar muitas coisas, desburocratizar e deixar as pessoas mais livres para trabalhar e desenvolver as ideias, essa questão é muito importante,*

*(...)se tivesse algo que eu gostaria é que todo mundo discutisse mais, para construir as coisas de maneira democrática. (Química)”*

Neste mesmo sentido trazido pelo professor, sobre espaços e processos de estudo, discussão e reflexão em relação às revisões, construções e reformulações dos PPC em geral os docentes indicam que existem espaços de reflexão (rodas de conversa, reuniões), em especial dentro dos NDEs, entretanto também afirmam que existe uma baixa adesão, ou resistência, dos docentes em participar de discussões como estas, bem como entraves de ordem hierárquica, administrativa e política.

Um dos indícios para essa baixa adesão trazida nas entrevistas, pode ser relacionada a essa sobrecarga de atividades associadas aos docentes, que além do ensino precisam estar atrelados à pesquisa, à extensão e muitas vezes ocupando cargos administrativos que facilmente poderiam ser atribuídos aos técnicos educacionais.

Uma das docentes entrevistadas fala de uma questão que já chega ao curso mais engessada, mas também traz a importância da participação dos estudantes em uma das modificações curriculares do curso: *“Em grande parte das vezes, as questões que são trazidas pelo NDE contemplam as regulamentações, que obviamente a gente não tem muita flexibilidade, mas nós, levamos também para as discussões o que é trazido pelos alunos. (...) dois representantes do Diretório Acadêmico, foram até a reunião e colocaram uma série de pontos onde eles acreditavam que o curso poderia melhorar. Por exemplo, teve uma disciplina que eles pediram para que a gente acrescentasse no currículo da licenciatura, que era educação especial, não tínhamos, e aí eles colocaram para dificuldade que eles enfrentaram, quando foram para a sala de aula para fazer os estágios, e não tinham uma percepção maior de como lidar com essas situações especiais, então esse foi um ponto que os alunos trouxeram.” (Biologia)* Esta fala destaca a abertura do curso em acolher e buscar efetivar a demanda trazida pelo corpo discente, o que nem sempre ocorre, este foi um dos poucos exemplos trazidos nas falas da participação dos estudantes nas discussões sobre reformulação do PPC.

Neste aspecto, um dos docentes pontua que mesmo tendo sido realizado um trabalho efetivo de identificação de uma necessidade apontada no PPC, *“foi um trabalho muito completo sobre a situação do curso, situação com os alunos atuais, com os egressos, pesquisas”* ao levar a questão para a direção do centro, não se teve apoio para a realização das mudanças identificadas: *“Então, pronto, foi para o*

*vinagre toda a ideia do NDE. O NDE identificou o problema, os alunos sabem qual é o problema, mas a gente não consegue resolver.” (Química)*

Contudo, assim como a abordagem do Ciclo de políticas propõe, a questão de que os atores educacionais acabam encontrando estratégias de efetivação das políticas de acordo com as situações enfrentadas, neste caso o docente afirma que os professores começaram a *“fazer pequenas costuras para melhorar no que é possível dentro da configuração institucional que encontram essas resistências(...)A gente sabe quais são os problemas, mas a gente não consegue implementar exatamente as modificações. Mas, mesmo assim, fazendo pequenos ajustes, a gente conseguiu, acredito eu, ter no papel um currículo muito bom.”*

Neste sentido, pode-se compreender que para além das questões de articulação entre os cursos para o desenho curricular, atrelado às demandas de avaliação externas, existem os embates enfrentados internamente nas instituições, o que pode ser um indício da baixa adesão dos docentes nestas discussões, pois além de precisar enfrentar parâmetros externos de avaliação, além de uma demanda grande de trabalho, após a identificação das fragilidades dos cursos, ainda precisam driblar questões políticas e hierárquicas para que as melhorias possam ser colocadas em prática.

Quando questionados se os Regulamentos, Diretrizes e demais aspectos normativos, como as políticas institucionais, impactam de alguma forma o currículo do Curso e a formulação dos PPCs, os professores indicam o impacto das mudanças que ocorreram nos cursos com relação à extensão, que tem sido ampliada na instituição devido às orientações nacionais, mas não consideram em sua maioria como um limitador.

*“Sim, bastante e em particular a extensão ela mudou muito os currículos dos cursos (...) eu acho que as instruções normativas elas, de certa forma, elas tentam criar um boneco de um curso, e a partir disso a gente tem que ir preenchendo os espaços e criando esse curso, então de certa forma algumas delas nos limitam.” (Matemática)*

Outros docentes referem que não sentem tanto o impacto da avaliação externa, por existirem também outros parâmetros internos na universidade que delimitam as construções curriculares dos cursos, como as avaliações do docente pelo discente no caso da UFSM.

*“Acho que não é um limitador, assim, do meu ponto de vista, porque pelo menos para nós, não é utilizado como instrumento único, então a gente tem outros instrumentos que a gente vinculado a ele consegue identificar essas questões (fragilidades do curso) e tem buscado, na verdade, aperfeiçoar esses instrumentos para além dessas avaliações.” (Física)*

*“A gente percebeu que a questão da extensão, é algo que tem potencial de ser bastante interessante, em um primeiro momento a extensão gerou um impacto muito negativo em vários colegas, mas esse ano a gente começou a desenvolver projetos coletivos interdisciplinares no curso, e ela começou a gerar uma agregação entre as pessoas e os estudantes, então acho que dentro dessas novas instruções normativas a extensão tem um potencial muito grande em relação à construção de currículos.” (Geografia)*

A questão da extensão foi bastante abordada pelos entrevistados, acreditamos que por ter sido uma das últimas indicações de reforma curricular orientada aos cursos da UFSM, os professores se mostram divididos entre as dificuldades com a extensão e a importância desta. Há que se considerar o aspecto de que a extensão sempre foi algo que passava ao largo do currículo e agora teve que ser incluída com muitas horas, alguns docentes consideram importante e outros podem não compreender desta forma.

Identificou-se que alguns professores consideram essencial um mecanismo de controle externo relacionado aos cursos de licenciatura, em especial quando pensados por governos que tenham uma preocupação maior com a educação.

*“Essa organização que o Estado faz do ensino, ela é fundamental para controlar, de fato, o perfil desse mar enorme de profissionais que trabalham no ramo da educação, então é necessário que haja uma diretriz clara, e elas vêm impactando, então, de maneira muito positiva, até então, quando essas resoluções foram pensadas por governos que, tradicionalmente, têm um cuidado maior com a educação. Eu acho que aquela implementação dos tópicos transversais, ou não transversais, mas nesses temas os alunos entenderam, embora os docentes acham que tem que tirar química para colocar ensino de diversidade, os alunos entendem como, às vezes, mais importantes o próprio conhecimento do conteúdo específico da química para executar, exercer o trabalho em sala de aula, entender essas diferenças, diferenças de gênero, diferenças da nossa inclusão, esses são tópicos extremamente importantes que chegaram, impactaram, modificaram o PPC, e os*

*alunos dizendo que sem isso não sabiam trabalhar, e de fato precisamos ter.”*  
(Química)

Nesta fala o professor cita itens que foram indicados na resolução 02/2015 enfatizando a importância deste documento na prática do seu curso, ele ainda refere que a resolução atual 02/2019 retirou a obrigatoriedade destes, e assim eles deixaram como disciplinas optativas do curso, mas pela demanda dos estudantes pretendem recolocar no curso, devido a importância.

*“Então, na última reforma, nós tiramos os temas transversais porque não eram mais obrigatórias, e colocamos como DCG, mas agora, na próxima, nós vamos ter que voltar, porque os alunos querem de volta. Então, isso é uma coisa interessante também, né, é errar e acertar as partes, é tipo tirar e colocar, mas, assim, eles impactam diretamente, diretamente, e eu acho que é fundamental que tenha um norte nesse ponto.”* (Química)

Ainda, tratando sobre a importância de uma regulação nacional a docente da área de biologia destaca:

*Bom, eu acho extremamente importante essa regulamentação nacional, embora em alguns pontos eu não concorde, obviamente, com ela. Principalmente por essa questão de ter esse núcleo então, que deve ser seguido pelos cursos de licenciatura em todo país, o que eu acredito que contribua para a qualificação dos profissionais que são formados por esses cursos. Eu também acho importante que existam esses documentos para nortear as investigações, que são feitas periodicamente nos cursos, tanto por parte do órgão fiscalizador, quanto da nossa parte, porque fica mais claro entender o que se espera dos cursos.* (Biologia)

É inegável que os entrevistados compreendem que a legislação dá alguns parâmetros, mas o curso precisa preencher essas lacunas trazendo-o para mais próximo daquela realidade local, a entrevista com a pedagoga se mostra importante neste trabalho pois traz uma visão externa deste processo e sua fala ajuda a compreender de forma mais ampla o que cada um dos docentes trouxe de particularidades do seu curso, como na fala a seguir:

*“Eu penso assim, eu penso que os órgãos externos de fiscalização, eles infelizmente ainda tomam o lugar de uma avaliação que é ameaçadora. (...) a gente precisa, sim, buscar o cumprimento das diretrizes e das leis da melhor forma possível, porque há no meu ponto de vista, dentro da legislação, espaço para que o curso possa ser além dela. Só que o que acontece? É tanto o receio de um*

*resultado ruim numa avaliação externa que essa capacidade de ser com os documentos normativos apesar deles parece que some assim, parece que as pessoas ficam numa ânsia para cumprir o que o documento diz sem enxergar que no meu ponto de vista, por exemplo, a resolução de 2015, ela tem muito espaço para ser além dela. Existem algumas coisas que são fixadas pela lei e que daí são de certa forma não negociáveis, mas mesmo essas coisas que são fixadas, elas são fixadas numa dimensão de construção de um modelo de currículo em que dentro dessa dimensão existe espaço para que os cursos cumpram de diferentes formas. Mas aí me parece que é o processo de avaliação externa sentido pelas pessoas como uma ameaça, porque dos processos de avaliação in loco que eu participei, eu não acho que eles sejam ameaçadores. Eu acho que é um processo bem tranquilo até quando acontece. Eu acho que a expectativa dele é muito ruim, mas quando ele acontece é muito tranquilo porque são professores de universidade como os professores que estão nas nossas universidades e o olhar deles realmente é de contribuir. Mas eu acho que a gente sente como se fosse um controle extremo. Não que eu não ache que exista controle, entendeu? Até porque, no meu ponto de vista, não tem como oferecer um sistema de educação superior num país do tamanho do nosso e garantir qualidade sem ter pelo menos o mínimo de controle. Não existe isso. Se cada universidade puder exercer a sua autonomia plenamente, sem nenhum controle nem de qualidade de formação, não existe como tu nomear um sistema nacional de ensino, então não tem.” (Pedagoga)*

A professora Maria Isabel vem ao encontro desta afirmação trazida pela pedagoga de forma bem clara em sua entrevista, quando indica a ideia de punição que está no imaginário da avaliação, por ser usada muitas vezes na perspectiva punitiva, e convida a olhar para a avaliação com uma “condição mais madura” pensando nela como um processo positivo e não só com alguma coisa que venha para a qual temos que nos esconder.

Uma questão preocupante quando se avalia as dificuldades enfrentadas pelo centro estudado-CCNE, diz respeito ao grande índice de evasão dos cursos, por este motivo dediquei uma das questões para tratar deste tópico, entretanto os docentes entrevistados, em geral, não associam diretamente a organização curricular do curso a esses índices, mas falam sempre pensar estratégias curriculares para lidar com essa problemática. Associam fatores como o “*sentimento de pertencimento*” (*física*) pelas turmas já começarem com poucos estudantes e

serem cursos difíceis, então provavelmente as turmas acabam se dissolvendo ao longo dos anos de curso e os estudantes têm mais dificuldade de criar vínculos com os colegas. A questão de uma base sólida do ensino médio também foi um fator citado.

Como pontos de melhoria, os professores se referem à busca para ajustar seus currículos de acordo com o profissional a ser formado tentando traçar um caminho mais direcionado à docência no caso das licenciaturas e afastando um pouco do bacharelado.

Outra questão destacada referente à evasão, é a entrada nos cursos para apenas criar vínculo com a instituição, com o objetivo de trocar de curso no futuro, os cursos do nosso centro em geral possuem uma nota de ingresso mais baixa, até mesmo pela pouca procura, então muitos estudantes ingressam por ter nota para ingressar, mas não tem o objetivo de concluir esse curso, mas sim de tentar uma transferência para outro curso dentro da instituição.

Uma das docentes também faz referência ao curso em que atua (Biologia) como parte da Área básica de Ingresso (modalidade de curso que permite o ingresso único em um ciclo básico comum. Após a conclusão do ciclo básico, o estudante pode optar por uma formação acadêmica específica), por isso tem uma diminuição da evasão, pois o estudante tem tempo para repensar a trajetória que deseja seguir.

Apenas um dos docentes acredita que o currículo do curso tem impacto sobre as evasão dos estudantes, ele destaca: *“Sem dúvida, tem bastante impacto, a evasão é um tema bastante complexo e tem componentes diversos, a organização do currículo pode contribuir significativamente para a evasão, então a gente vê iniciativas de diversas formas para tentar reduzir a evasão, uma das formas que nós tentamos para reduzir a evasão foi tentar facilitar o primeiro semestre, que é o primeiro impacto dos alunos que chegam na universidade, então tem um primeiro ponto que é o primeiro impacto do curso, por isso que eu acho que a gente no próximo currículo precisa colocar algo mais relacionado à profissão para que eles entendam as expectativas de futuro que eles têm e que são boas.”* (Química)

Mas ele também faz referência a elementos externos, principalmente sociais e econômicos, que têm um impacto mais relevante na permanência dos estudantes, destacando a relação prática do curso em relação à condição financeira dos estudantes: *“estamos falando de um extrato de aluno com o poder aquisitivo mais*

*baixo que o normal, isso é real, em geral o pirâmide extrato de poder aquisitivo das famílias é menor nas licenciaturas do que nas engenharias, mas a gente vai fazer esses caras irem para a escola duas ou três vezes por semana para fazer estágio, sem remuneração e tendo que pagar a própria passagem, enquanto que um aluno da engenharia vai fazer estágio num semestre e vai receber R\$1.400, R\$1.500. O Estado está pecando em algum lugar, estamos comprando a formação de professores, sim, vocês querem que eles paguem do bolso do primeiro ano até o último, não recebem um tostão em relação a outra profissão, isso é uma coisa que me incomoda muito.” (Química)*

Esta fala do professor sobre a preocupação com o estudante relacionada à classe social remete a uma das questões trazidas por Mainardes (2006) sobre o Ciclo de Políticas, em que trata do contexto dos resultados/efeitos das políticas: “2 - Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas com deficiências (o texto original refere necessidades especiais)?”

Nessa senda, tratando sobre as especificidades de um curso noturno, o docente representante da física simplifica bem os desafios enfrentados para que a formação dos estudantes seja a mesma embora se tenha uma flexibilização das questões que envolvem a permanência de um estudante que precisa trabalhar e estudar, refere ainda o aumento da procura pelo curso noturno após a pandemia, o que pode evidenciar uma maior dificuldade econômica do perfil que tem buscado essa opção, para conciliar com o trabalho, mesmo o curso noturno sendo maior -06 anos por conta da carga horária de aulas noturna ser reduzida.

“ O perfil dos nossos estudantes, eles são bem distintos, no caso do noturno boa parte deles tem a questão do trabalho, coisa que não aparece muito no diurno, o diurno consegue ter uma dedicação mais exclusiva, inclusive com a concessão de bolsas, que o ajudam ele a se manter, o nosso curso noturno ele recebe militares também, que vem a possibilidade de aperfeiçoar a sua formação ou ampliar através do curso. (...) Estes fatores exigem uma atenção, uma sensibilidade diferente, uma maior flexibilização de prazos, de tarefas. (...) embora nós tenhamos os currículos iguais, nós entendemos que a formação que ambos precisam vivenciar são as mesmas e, claro, precisam atender as normativas, as resoluções, as diretrizes nacionais, mas nós temos essas diferenças.” (Física)

A pedagoga entrevistada também considera que as diretrizes permeiam toda a discussão da proposta curricular com exigências em relação às dimensões formativas e que isso se reflete na forma como o curso se constroi e inevitavelmente na permanência ou evasão dos cursos, entretanto ela desta: *“Eu penso que a evasão das licenciaturas hoje ela está muito relacionada com a precarização da atividade docente nas sociedades.”* (Pedagoga)

Neste sentido, pode-se retomar a discussão realizada na sessão em que se discute as questões legais, ao se perceber no estudo comparativo entre as resoluções o quanto as questões de valorização dos profissionais do magistério, que têm sido cada vez mais suprimidas destes documentos, se fazem necessárias.

Neste momento, há uma proposta do governo de incentivo aos estudantes que ingressarem nos cursos de licenciatura chamada Pé-de-Meia Licenciaturas, que visa de certa modo aumentar essa permanência nos cursos referidos. Além de um conjunto de incentivos aos docentes em atuação na rede básica com a Bolsa Mais Professores.

O Governo Federal também criou o Pé-de-Meia Licenciaturas, um apoio financeiro para fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão das licenciaturas por estudantes com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O participante vai receber mensalmente R\$ 1.050 durante o período regular de integralização do curso. Desse total, o estudante pode sacar imediatamente R\$ 700. Os outros R\$ 350 são depositados como poupança e poderão ser sacados após o professor recém-formado ingressar em uma rede pública de ensino em até cinco anos após a conclusão do curso. “Nós vamos oferecer para os alunos que tiveram nota acima de 650 pontos no Enem realizado em 2024. Na sexta-feira (17) eles vão poder optar. Se ingressar nos cursos de licenciaturas nas vagas ofertadas pelas universidades, ele vai receber, desde o primeiro dia até o último dia, uma bolsa de R\$ 1.050,00”, afirmou o ministro. (Fonte: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/01/lula-lanca-programa-mais-professores-para-o-brasil-201cincentivo-para-qualificar-melhor-as-pessoas201d>)

Compreendo que a baixa valorização profissional dos docentes, associada às questões sociais, econômicas, é um aspecto muito importante e pode contribuir para esse esvaziamento experimentado nos cursos de licenciatura. Sendo assim, o programa federal Pé-de-Meia Licenciaturas, ao oferecer incentivo financeiro para estudantes com alto desempenho no ENEM, exemplifica a tentativa do governo de fomentar o ingresso e a permanência nas licenciaturas, buscando valorizar a formação docente e enfrentar problemas históricos de evasão e desvalorização da profissão. Essa política pública, contudo, não atua isoladamente, inserindo-se em

um ciclo complexo de formulação, implementação e interpretação no contexto educacional.

Ainda tratando sobre a qualidade dos cursos de licenciatura, quanto questionados sobre o impacto do PPC na avaliação externa do curso, os docentes entrevistados referem, em sua maioria, compreender a importância do documento: *É um documento fundamental (nas avaliações)(física). “O PPC também ajuda na qualidade das disciplinas e das atividades do curso. Então, eu acho que tem tanto aquela questão da avaliação direta do PPC pelos avaliadores, enquanto o PPC, enquanto estrutura norteadora para os docentes melhorarem as suas disciplinas, ou pelo menos trabalharem para cumprir aquilo que está no PPC. Então, sim, eu acredito bastante que um PPC bem feito ajuda na qualidade do curso.”(Biologia)*. Contudo, os docentes ouvidos indicam que nem todos os seus colegas refletem sobre essa importância, conforme destaca: *“Eu acho que eles (docentes do curso) não têm real noção sobre as implicações de um PPC bem escrito e bem elaborado numa avaliação do INEP.” (Matemática)*

Sobre os desdobramentos das avaliações externas dentro das instituições um dos professores destaca como tem afetado a atuação dos seus colegas a avaliação interna que é realizada na sua instituição, ele refere que as avaliações por serem anônimas, incentivam os estudantes a expressarem, por vezes de forma extremamente desrespeitosa sua insatisfação com questões que nem sempre tem a ver com o ensino e aprendizagem, atacando até mesmo características pessoais dos docentes, e incentivando que estes mudem sua forma de dar aula no sentido de obterem melhores resultados nessas avaliações.

*“A questão dos SINAES é interessante, eu acho que existe a lei, esse sítio da avaliação, e existe o que se faz com isso, então a avaliação docente pelo discente, a avaliação de ensino-aprendizagem tem modificado muito a forma como os docentes estão trabalhando, mas elas têm modificado para uma forma mais ruim. A avaliação interna da instituição está retratando o professor. (...) Ela modifica como a docência, ela tá modificando no seguinte sentido, (...) Se quer aumentar a sua nota, reduza o grau de exigência. (...) Porque essa avaliação dos SINAES também comporta a avaliação interna, do jeito que é feita, tá uma catástrofe, não cumpre, apenas oferece alguns dados.” (Química)*

Esta fala nos remete a entrevista inicial realizada na tese, em que a professora Maria Isabel, destaca que por um período houve incentivo para que

acontecessem auto avaliações nas instituições que não se mantiveram, pela sua fala em certo modo se assemelhava a essa avaliação interna que existe na UFSM, ela aborda a questão da dificuldade de lidarmos com essas questões mais pessoais de auto avaliação, o que podemos compreender na fala do docente.

*“A gente sabe que quando a pessoa se propõe a se avaliar ela tem que ter uma maturidade para reconhecer os seus próprios limites, e uma disposição de não tomar isso como um castigo mas como um ponto de partida para que as mudanças possam ser feitas, então acho que nós progressivamente continuamos até hoje.”*  
(Maria Isabel)

Certamente, corroboro que de forma alguma as avaliações podem estar ligadas a características da pessoa em si como o docente traz, mas também estão ligadas ao trabalho desenvolvido como um todo.

Quando instigados a fazerem mais algumas considerações sobre o assunto os entrevistados retomam indicações muito relevantes que já discutimos ao longo deste estudo, a questão dos desafios políticos é uma delas.

*“Então são desafios que também são desafios políticos, entre os professores, entre suas concepções, e é um pouco complicado de trabalhar na organização de um PPC, eu confesso que é bem difícil, principalmente dentro da instituição.”*  
(Matemática)

Um aspecto relevante que uma das docentes entrevistadas destaca é que mesmo o processo de organização dos PPCs sendo bastante burocrático e demandando tempo, em especial do coordenador do curso, ela refere a existência de uma rede de apoio bastante eficiente em sua instituição que a auxilia nestas demandas e também destaca, conforme trago abaixo, a importância deste processo avaliativo.

*“Eu acho que essas avaliações são importantes porque elas dão um direcionamento em relação a como os cursos em geral estão se posicionando para formação de determinado perfil profissional. É bem interessante pensar que exista um sistema de avaliação nacional para se pensar essa “qualidade da educação” porque muitas vezes essas avaliações são direcionadas em alguns pontos. Mas eu acho que é importante, por outro lado é um processo bem burocrático, (...) essa mobilização ela envolve e demanda muito tempo em relação às demandas já que a gente já tem com o professor, pesquisador, vinculado à pós-graduação, etc, então ela acaba tomando um tempo muito grande em relação a como estruturar*

*documentação burocrática. Por outro lado, a gente precisa ter essas documentações para registrar e formalizar aquilo que acontece no curso, porque não adianta nada a gente fazer um monte de coisa se essas coisas não puderem ser registradas e comprovadas que elas efetivamente acontecem. Ao mesmo tempo que é burocrático, dá uma confiabilidade maior dentro do processo de avaliação que acontece.” (Geografia)*

A pedagoga entrevistada amplia essa questão trazendo a nossa falta de comunicação com as comunidades locais e a escola pública na efetivação das políticas, trazendo outro viés para a questão avaliativa que não foi abordada por nenhum dos docentes entrevistados.

*“Eu acredito que a construção das políticas públicas de formação de professores, precisam ser mais colaborativas entre universidade e rede de ensino. (...) Mas eu acho que nós estamos como universidade acastelados ainda. (...) A gente pode ter o documento mais perfeito do mundo, que não tenha nada em desagrado. Não vai dar certo. Porque lá onde essa política tem que se transformar em verdade, ela não acontece, porque muitas vezes o professor que está lá dentro da sala de aula, dando aula para o meu filho todo dia, ele nem sabe que existe uma diretriz nacional para formar professor. (Pedagoga)*

Essa percepção do resultado social desta política na atuação dos professores formados pelas nossas universidades é um tema de extrema importância, mas que foi pouco trazido ao longo das demais entrevistas, relacionado à construção dos PPCs dos cursos que formam os profissionais que atuam na educação básica.

Compreendo que conforme destaca a professora Maria Isabel, em muitos momentos não nos damos de conta de “*quem está legislando sobre a formação de professores*” e não nos apropriamos dos espaços que temos, como na construção dos Projetos Pedagógico, de nos apropriarmos do desenho e da efetivação de uma sólida formação docente por meio de nossa atuação de modo intencional.

Acredito que as entrevistas levantaram diversas questões fundamentais para que se compreenda como a política avaliativa do SINAES por meio das avaliações in loco e conseqüentemente a adequação dos PPCs dos cursos é traduzida na prática pelos docentes que a colocam em ação, desde a importância do documento, aos limitantes como os aspectos burocráticos e políticos, até as suas potencialidades de nos fazer refletir e registrar sobre a qualidade do que fazemos.

Retomo então a hipótese de tese deste estudo que se baseou na consideração de que as avaliações institucionais, em certo modo, engessam os currículos, padronizando-os a tal ponto que não se pode demonstrar efetivamente o trabalho que é realizado ou privilegiando alguns aspectos em detrimentos de outros, o que pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes e até mesmo sua permanência no curso, contribuindo com os altos índices de evasão enfrentados pelas universidades federais.

Neste sentido, compreendo que, em geral, os professores entrevistados consideram importante que exista uma política de avaliação nacional, e que têm conseguido apesar das exigências adequar seus cursos, buscando estabelecer um diálogo com a realidade dos estudantes. Segundo Mainardes (2006) algumas questões devem ser respondidas para que os contextos do Ciclo de Políticas possam ser melhor explorados:

#### Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
  - 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
  - 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
  - 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
  - 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
  - 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
  - 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
  - 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?
- Mainardes (2006)

Respondendo de forma mais resumida a essas questões de acordo com o que realizei nas entrevistas, que em sua maioria acredito já terem sido sanadas na última sessão, foi possível compreender que os professores em geral recebem bem a política avaliativa e a reinterpretam de acordo com suas necessidades e especificidades do curso, a recebem como suporte para efetivação desta política e certamente lidam com as pressões advindas das adequações curriculares. As

desigualdades são reconhecidas ao longo do processo, mas os professores não referem exclusivamente a política, as relações internas das instituições criam por vezes espaços de silenciamento das necessidades encontradas, em geral por relações políticas. A depender do governo, os docentes que traduzem as políticas são inseridos nas discussões para as produções dos textos.

Na análise dos dados obtidos com docentes, é possível observar, tomando como baliza o referencial de Ball (1994), que as políticas de avaliação institucional, como o SINAES, e por consequência os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) orientados por essa legislação, são recebidos, reinterpretados e adaptados pelos atores locais, os professores, conforme suas necessidades e realidades específicas. Esse processo revela a dinâmica entre o contexto da formulação da política (governo, INEP, MEC) e o contexto da prática (instituições e docentes), onde o texto da política não é apenas aplicado, mas ressignificado, gerando variações e adaptações.

Os professores reconhecem a importância dos PPCs para orientar a qualidade dos cursos, mas apontam limitações como a burocracia, as pressões políticas internas e o impacto negativo de avaliações institucionais internas, que podem distorcer o trabalho docente e induzir a mudanças pedagógicas para agradar ao sistema avaliativo. Isso evidencia tensões e contradições presentes no ciclo de políticas, sobretudo entre os ideais dos formuladores e a experiência prática dos docentes, revelando resistências e negociações locais que direcionam a efetivação da política.

Além disso, a falta de comunicação efetiva entre universidade, redes públicas e comunidades locais demonstra mais um desafio político e organizacional enfrentado na concretização das políticas, destacando um espaço pouco democratizado e com limitações para participação e apropriação crítica dos atores envolvidos, conforme destacado na teoria de Ball (1994) sobre relações de poder e disputa de significados na política educacional.

Assim, a avaliação institucional e a adequação dos PPCs a estas, embora fundamentais, acabam por engessar os currículos e as práticas pedagógicas, em função da padronização e da burocratização, o que pode prejudicar a aprendizagem e a permanência dos estudantes, conforme percepções dos docentes. A análise confirma que os processos de avaliação e reformulação curricular são parte de um ciclo político, onde os atores da prática mesmo possuindo algum grau de autonomia

para resistir, reinterpretar e adaptar a política, por outro lado também enfrentam pressões e limitações estruturais que impactam diretamente sua atuação e por consequência, a qualidade da formação dos futuros docente.

## Considerações Finais

É possível compreender que as discussões aqui trazidas são amplas, e contam com diversas nuances que não conseguirei dar conta de atender apenas neste estudo. Fazendo um resgate do que foi proposto, como descrito no objetivo geral, analisei neste trabalho as repercussões das avaliações institucionais - SINAES e os processos de adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura/PPCs do CCNE/UFSM.

O estudo comparativo sobre as resoluções que orientam a formação de professores, as quais direcionam a construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, auxiliou na compreensão do contexto da produção de texto indicado no ciclo de políticas. Bem como para a investigação da política de avaliação do ensino superior/Sinaes - avaliação in loco - e como esta se reflete na construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação e na compreensão de quais mecanismos auxiliam os cursos nas construções dos seus PPCs, como estes se estabeleceram, qual a importância dada ao documento e sua aplicação prática, dentre outros aspectos. Foram inquietações sanadas por meio das entrevistas realizadas, onde pude compreender o contexto da prática.

Nos resultados os professores entrevistados consideram importante que exista a política de avaliação nacional recebem bem as orientações nacionais e a reinterpretem de acordo com as necessidades e especificidades dos cursos, reconhecem a existência de desigualdades mas não atribuem necessariamente a política e indicam que existe uma preocupação com a realidade e escuta dos estudantes.

É possível considerar também que, mesmo que os entrevistados não indiquem, até mesmo por não perceberem em alguns momentos essa relação de influência, compreende-se que as avaliações ao produzirem, por vezes, um diagnóstico de falência do Estado, preparam o terreno para a venda de soluções rápidas e eficientes da iniciativa privada. Isso é o que Ball caracteriza como “colonização das infraestruturas da política” ou “o varejo de soluções políticas e melhoria social” (BALL, 2014, p.156). “Fazer do mercado a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (BALL, 2014, p. 59).

Nesta mesma direção, Pereira (2020) indica os diversos usos que as universidades fazem dos resultados das avaliações do SINAES, destacando que os

mais recorrentes são: o cumprimento da legislação; aferição de qualidade através dos conceitos e índices (ENADE, IGC, CC), apoio à gestão e posicionamento em rankings.

Segundo Ball, as empresas “estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a Educação” (BALL, 2014, p. 60). Considerando também os processos de mercantilização dos serviços públicos como oportunidade de lucro e de fornecimento de prestação de serviços públicos ‘efetivos” (BALL, 2014, pp.155-156).

Um reflexo dessas tendências globais é a busca pela transformação das universidades e seus currículos em "produtores de capital humano" centrados em cumprir as demandas do mercado. A avaliação institucional, neste sentido, pode ser utilizada pondo uma maior ênfase na eficiência, produtividade e mensurabilidade das atividades acadêmicas, alinhando as instituições de ensino superior com os objetivos de políticas governamentais.

Essas diretrizes, por vezes, mesmo que pareçam neutras ou focadas na melhoria do ensino, podem acabar modificando a natureza do currículo, tornando-o mais focado em resultados mensuráveis, em vez de um processo de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos.

A hipótese de tese deste estudo se baseou na consideração de que as avaliações institucionais, em certo modo, engessam os currículos, padronizando-os a tal ponto que não se pode demonstrar efetivamente o trabalho que é realizado ou privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros, o que pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes e até mesmo sua permanência no curso, contribuindo com os altos índices de evasão enfrentados pelas universidades federais.

Por fim, ao discutir a relação entre o Ciclo de Políticas de Ball e a avaliação do ensino superior, mesmo que os atores educacionais entrevistados considerem que possuem autonomia no processo de organização curricular, o que demonstra resistência e adaptação dos professores e coordenadores de curso diante de políticas de avaliação. Pode-se inferir que estas políticas afetam diretamente os currículos das universidades, por meio de ajustes nos PPCs e, conseqüentemente, na organização das práticas pedagógicas, e que por muitas vezes não se apercebe da importância deste impacto tanto na formação quanto na atuação dos futuros docentes.

Como atores envolvidos nestes processos, nos resta seguir buscando o uso de estratégias de resistência para continuar oferecendo aos futuros docentes uma educação pública, gratuita e cada vez mais com maior qualidade!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES Garcia Maria Manuela. **Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização**. Educação Unisinos [on-line]. 2015, 19(1), 57-67 [Consulta 17 de Novembro de 2024]. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339007>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 2000. Documento final. X Encontro Nacional. Brasília, 47 p.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Reinventar a política: reinventar o sistema de educação**. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação Institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. 261 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2008.

AVELAR, M. **Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional**. Archivos Analíticos de políticas educativas, v. 24, n. 24, p. 1-14, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015>

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity**. *Journal of Education Policy*. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. **The education debate Bristol: The Policy**, 2008.

BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity**. *Journal of Education Policy*. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, Stephen J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. (cap. II) In: *Education reform; a critical and post-structural approach*. Great Britain, Open University, 1994 (p. 14-27).

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Med; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S.; YODELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: <[http://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)>. Acesso em: 21/03/21

BALL, Stephen J. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2014, 270 págs

BARRETO, Arnaldo Lyrio e Filgueiras, Carlos A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. *Química Nova* [online]. 2007, v. 30, n. 7 [Acessado 1 Fevereiro 2022], pp. 1780-1790. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>>. Epub 11 Dez 2007. ISSN 1678-7064. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>.

BENIA, Gerson Carvalho. **O Surgimento de Grandes Grupos Empresariais de Educação Superior e seus Efeitos Sobre a Qualidade do Ensino**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-015-8cap3>

BOBBIT, J.F. (1918). **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1997.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015, **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, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de Junho, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução** CNE/CP 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, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** CNE/CP nº 22 de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução** CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2019.

BRASIL. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil (De 18 De Setembro De 1946)**. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Decreto nº 1.159, de 3 de Dezembro de 1892**, Coleção de Leis do Brasil - 1892, Página 961 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20codigo%20das%20disposi%C3%A7%C3%B5es,3%C2%BA%20n>. Acesso em: 22/03/24.

BRASIL. **Decreto Nº 1.232-G, De 2 De Janeiro de 1891**, coleção de Leis do Brasil - 1891, Página 1 Vol. 4 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-g-2-janeiro-1891-521515-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20um%20Conselho%20de%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20na%20Capital%20Federal>. Acesso em: 22/03/24.

BRASIL. **Decreto Nº 3.890, de 1 de Janeiro De 1901**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1900-1909/D3890.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.890%2C%20DE%201%20DE%20JANEIRO%20DE%201901&text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Negocios%20Interiores](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/D3890.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.890%2C%20DE%201%20DE%20JANEIRO%20DE%201901&text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Negocios%20Interiores). Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1911, Página 492 Vol. 1 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Decreto nº 14.343 de 1920.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html> Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm) Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Lei Nº 746, De 29 De Dezembro De 1900.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/12/1900, Página 5683 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-746-29-dezembro-1900-586254-publicacaooriginal-109745-pl.html#:~:text=Fixa%20a%20despeza%20geral%20da,1901%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias>. Acesso em: 22/03/24

BRASIL. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/560/lei-n-10.861#:~:text=ABRIL%20DE%202021-,Institui%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Externa%20Virtual%20in%20loco%20no%20%C3%A2mbito%20das,avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20de%20Governo>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Lei nº. 13.415/2017** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Medida Provisória 147/2003.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=149095#:~:text=MPV%20147%2F2003%20Inteiro%20teor,Medida%20Provis%C3%B3ria&text=Institui%20o%20Sistema%20Nacional%20de,a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20superior.&text=NOVA%20EMENTA%20DA%20REDA%C3%87%C3%83O%20FINAL,SINAES%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL. **Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004.** Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf). Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 840/2018.** Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/legislacao\\_normas/2018/portaria\\_normativa\\_GM-MEC\\_n840\\_de\\_24082018.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf). Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 990, de 2 de abril de 2002.** Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/2002-PORTARIA\\_N\\_990.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/2002-PORTARIA_N_990.pdf). Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 4, de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1849/>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 1.027, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf> Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 1.751, de 27 de outubro de 2006.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2041>. Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/d>

ownload/superior/institucional/2008/Portaria\_1081\_29.08.2008\_inst\_renovacao\_rec.pdf. Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 505, de 3 de junho de 2009.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado7595/> Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 649, de 28 de julho de 2014.** Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/escolas\\_de\\_governo/2015/normas\\_legislacao/portaria\\_MEC\\_n649\\_28072014.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_superior/escolas_de_governo/2015/normas_legislacao/portaria_MEC_n649_28072014.pdf)  
Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file>  
Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 1.715, de 2 de outubro de 2019.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2938/portaria-mec-1.715#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20procedimentos%20para,Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em 22/03/24.

BRASIL, MEC. **Portaria INEP n.º 109/2009.** Disponível em: [https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistem%C3%A1tica%20para%20a,2009%20\(Enem%2F2009\).](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistem%C3%A1tica%20para%20a,2009%20(Enem%2F2009).) Acesso em 22/03/24.

BOBBIT, J.F. (1918). **The Curriculum.** Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1997.

CADE – **CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA. Ato de Concentração no 08700.005447/2013-12.** vol. 1 (público). Requerentes: Kroton Educacional S.A e Anhanguera Educacional Participações S.A. Relatora: Ana de Oliveira Frazão. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cade:** atos de concentração no mercado de prestação de serviços do ensino superior. Brasília: Cade, 2016a. 65 p. Disponível em: <<http://www.cade.gov.br/aceso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoesanexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>>. Acesso em: 07/12/24.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 08/05/25

CUNHA (1986) Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, p. 238-256, jul. 2020

CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DALE, R. **The construction of a European education space and education policy.** Paper presented at the European Science Foundation — Exploratory Workshop, Barcelona, October 3-5<sup>th</sup>, 2002.

DIAS, E. G., & Mishima, S. M. (2023). **Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação.** Revista Sustinere, 11(1), 402–411. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828>

DIAS, Renato Duro. **Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG.** Pelotas 2014. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014.

DIAS, Juliana da Silva e Gomes de Oliveira, Cassius **Avaliação da educação superior no Brasil, aspectos históricos e legais. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2020, v. 25, n. 02 [Acessado 18 Janeiro 2022], pp. 238-256. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200001>>. Epub 07 Set

2020.

ISSN

1982-5765.

<https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200001>.)

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo. Cortez. 2003.

FERNANDES, M. E. A.; BELONI, I. Progestão: Módulo IX - **Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Consed. 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e gestão de programas de excelência na área de educação**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **"Pressupostos do projeto pedagógico"**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

GOMES, Alfredo Macedo. **Expansão e privatização da educação superior: do período civil-militar ao neoliberalismo-popular**. In: SOUZA, José Vieira de; CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da (org.). **Expansão e avaliação da educação superior: cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 21-50.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert e Forcellini, Fernando Antônio **Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2021, v. 26, n. 01 [Acessado 1 Fevereiro 2022] , pp. 177-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100010>>. Epub 16 Abr 2021. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100010>.

HOBOLD, M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Apresentação do dossiê temático formação de professores: projetos em disputa . *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8912. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8912>. Acesso em: 16 nov. 2024.

HYPOLITO, A.M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Á. M.. (2010). **Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade**, 31(113), 1337–1354. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, Agenda Global e Formação Docente. Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC**. *PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)*, v. 17, p. 1-18, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização**. 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos). Acesso em 06/03/2021

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. Pelotas 2013. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LEITE, D. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis RJ. Vozes. 2005

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 25/09/2022

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>

MAINARDES, Jefferson. **Entrevista com o Professor Stephen J. Ball.** *Olh@ares*, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 33,p. 1- 25, 2017.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MARINHO-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L.. (2015). **Avaliação educacional: a abordagem por competências.** *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior* (campinas), 20(2), 443–466.  
<https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>

MAURELL, Joice Rejane Pardo , and JARDIM Daniele Barros . **"Acompanhamento E Apoio Pedagógico Ao Estudante Na FURG: Um Estudo Sobre O Impacto Das**

**Práticas Multidisciplinares Desenvolvidas Pela Coordenação."** RELACult 5.4 (2019): RELACult, 2019, Vol.5 (4). Web.

Ministério da Educação. (2012). **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012** [Relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012]. <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>

MUYLAERT, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A.. (2014). **Narrative interviews: an important resource in qualitative research.** *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 48(spe2), 184–189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

NUSSBAUM, Martha, **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades**, Martins Fontes, São Paulo, 2015

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; GUIMARÃES, Valter Soares. **A reformulação dos cursos de licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo.** *Intera-Ação*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 195 204, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1454/1455>>.

PEREIRA, Rafael Dos Santos. **A Que Serve O Sinaes? Uma Avaliação Da Política Nacional De Avaliação Da Educação Superior'** 289 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal DO Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR, 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 4, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Adriene Sttefane. **Ensino superior: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários'** 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Repositório UFU, 2021.

SILVA, C. C.; BORGES, F. T. **Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 245-267, jun./set., 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf>>. Acesso em: 08 maio. 2025

SILVA, M. R.; BARBOSA, M. A. S.; LIMA, L. G. B. **Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática**. *RPCA*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 111-123, jan./mar., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.38405>>. Acesso em: 08 maio. 2025

SILVA, Simone G. ; HYPOLITO, Álvaro Moreira . **Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista**. *TEXTURA - ULBRA*, v. 24, p. 78-101, 2022.

SOUZA, L. K. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago., 2019. Disponível

em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005)>. Acesso em: 08 maio. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2, 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. **Avaliação Educacional na Dimensão do Sinaes: Qualidade do Ensino ou Requisito Legal na Universidade Federal do Ceará?** 2020 250 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Undefined, 2020.

UFPEL. **Resolução Cocepe Nº 29/18**. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/09/SEI\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o-29.2018.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/09/SEI_Resolu%C3%A7%C3%A3o-29.2018.pdf) Acesso em: 22/03/24

UFSM. **Resolução N. 033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

UFSM. **Resolução N. 113/2022**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucoes-por-ano#:~:text=Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20T%C3%ADtulos.,RESOLU%C3%87%C3%83O%20UFSM%20N.,gradua%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 22/03/24

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p. Disponível em: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_cap8.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_cap8.htm) Acesso 21/03/24.

WELLER, Wivian e ZARDO, Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação.** Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.131-143. ISSN 0104-7043.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I.P.A. **Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?** In: Cadernos Cedes, vol. 23, nº 61, dez. PP. 267-281. 2003.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana.** In: VEIGA, I. P. A. (org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, I.P.A. (Coord.). **Repensando a Didática.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

## **Anexos**

## Anexo A

### Roteiro De Entrevista com os(as) Coordenadores (as) Curso/NDE

1. Há quanto tempo você participa do NDE?
2. Qual a importância do PPC na sua opinião?
3. Como vocês se articulam, quais mecanismos se utilizam para a construção e reformulação dos seus PPC? Existe um processo de estudo, discussão e reflexão?
4. Como você analisa o currículo do seu Curso atualmente? Quais as principais dificuldades e potencialidades?
5. Já houve ou estão sendo implementadas mudanças no currículo do seu curso? Fale um pouco sobre elas.
6. Os Regulamentos, Diretrizes e demais aspectos normativos impactaram de alguma forma o currículo do Curso? de que forma? questionar sobre a influência também das políticas institucionais na formulação dos PPC.
7. Existe a preocupação nas discussões sobre o PPC em propiciar a articulação teoria e prática?
8. Você acredita que a organização curricular do curso tem algum impacto sobre a evasão dos estudantes?
9. Se sim, como você acredita que isso poderia ser resolvido?
10. Você acredita que o PPC do curso possui impacto na avaliação externa deste, de que forma?

## Anexo B

### Entrevista com a professora Maria Isabel Cunha (íntegra)

*Eu me envolvo com esse tema da avaliação institucional propriamente dito, porque eu sempre fui uma professora de sala de aula, professora de didática, então meu foco muito mais era os processos internos, de ensinar e aprender e avaliação da aprendizagem propriamente dita como professora dessa área, mas nós fomos vivenciando um processo de ruptura, falando em aprendizagem ainda. Nós fomos vivenciando um processo de ruptura das concepções de aprendizagem das perspectivas epistemológicas que sustentam ou sustentaram as aprendizagens escolares.*

*E nos anos oitenta, acho que praticamente assim, depois da anistia, e depois da abertura política do país quando nós começamos a receber muitas influências das teorias francófonas anglófonas, olhando a educação mais pelo ângulo da sociologia, não tanto da psicologia como era até aí a base praticamente da pedagogia, nós fomos entendendo essa relação entre a universidade sociedade e de como as macro estruturas interferem então na microestrutura, coisas que a gente antes pensava que só eram atinentes da escola né, não nos dávamos conta desse processo é de uma de uma escola produzida por uma concepção de estado por uma concepção de sociedade.*

*Então, isso foi me acompanhando no meu desenvolvimento pessoal e profissional vivi todo esse período, e a partir então dos anos oitenta e oito nós tivemos a constituinte, onde inclusive por meio do empenho dos movimentos sociais ligados à universidade, ficou definida a ideia da do ensino associado à pesquisa e a extensão, nessa época exatamente oitenta e oito em oitenta e nove eu assumia na universidade a pró reitoria de graduação.*

*Eu digo que a gente ficou com o “day after”, ficou com a batata quente na mão, nos perguntando: agora o que vamos fazer com esse discurso? porque na realidade não tínhamos nenhuma expectativa de relação entre ensino e pesquisa, a pesquisa era ainda na UFPEL bem incipiente, fora as áreas das agrárias que tinham mais trajetória, e era muito ligada a pós graduação naquela época, ela só tinha os mestrado primeiro curso de doutorado foi construído naquela época mas era só mestrado e então como fazer um ensino?*

*A constituição não diz que a relação entre ensino pesquisa extensão é na pós graduação, diz que é na universidade, então começamos a estudar com a equipe que me acompanhava alternativas para essa concepção, de incluir a pesquisa como pressuposto do ensino, ainda existia pouca literatura sobre esse processo, mas já existiam alguns estudos do professor Pedro Demo que foram os primeiros que nos trouxeram essa ideia do ensino com pesquisa, e mais tarde também o professor da Unicamp, eu fiz meu doutorado na Unicamp, nos anos oitenta e oito terminei a minha tese ele fazia uma distinção num texto que me ajudou muito entre o ensino com pesquisa e o ensino para pesquisa então ele dizia que a graduação era o espaço do ensino com pesquisa, ou seja aonde a gente traz os pressupostos da investigação para ensinar, a pós graduação era o espaço do ensino para pesquisa, ou seja a formação de um pesquisador que tem um produto né uma dissertação uma tese.*

*Então, nós começamos a trabalhar com grupo de professores, fizemos seminários aí na UFPEL para começar a discutir esse novo conceito essa nova perspectiva, e incentivar os professores a fazerem as primeiras experiências, de alterar essa epistemologia do ensino, e tomando então muito mais a indagação a pergunta a dúvida com o pressuposto do ensinar do que meramente dos das proposições teóricas que estão nos livros, e mais da transmissão do conhecimento que era uma prática bastante usual.*

*Então em um dia eu conversando com professores, jovens professores, que tinham entrado lá na faculdade de direito sobre essa perspectiva, nessa altura nós já tínhamos o governo do Fernando Henrique Cardoso, onde o ministro da educação era Paulo Roberto Souza que teve uma passagem no banco mundial antes de se tornar ministro e trouxe muita das perspectivas do banco mundial para as práticas das políticas nacionais.*

*E então nós nos demos conta que o banco mundial estava legislando sobre a formação de professores, sobre coisas que eram até então nossas né, não se tinha essa perspectiva mais economicista da educação e numa situação muito mais mundializada, muito mais internacionalizado, nessa conversa com os professores do direito.*

*Então, nesse momento já tinha sido implantada a política de avaliação das universidades através de uma única prova que os estudantes tinham que prestar ao final dos seus cursos, ficou conhecido muito como provão então todos os alunos, por*

*sequência de cursos tinham que fazer uma prova de conhecimentos e do desempenho deles então se classificava os cursos e a universidade isso no princípio criou uma reação da Uni, dos próprios estudantes, alguns boicotes mas afinal e ficou muito claro que também essa condição trazia prejuízos né pra os próprios cursos porque eles ficavam com nota muito baixa já que os estudantes não prestavam a prova então não era considerado como aprovado, e foi também acompanhado de uma maciça divulgação na mídia sentir convencimento inclusive da população de que aquilo era uma forma de o governo tá interessado em integrar entregar para universidade profissionais bem qualificados mas houve uma resistência forte da comunidade universitária, entendendo que aquilo era um reducionismo no processo avaliativo.*

*Só que aos poucos né esse processo vai se instituindo e mesmo as instituições que e as faculdades e cursos que faziam críticas começaram a incorporar essa avaliação como uma expressão da sua qualidade então a gente andava nos campos e tu via assim na nas faixas nas nas nas Paredes, nas portas das universidades: parabéns aqui curso de química nota A, então de algum jeito o governo conseguiu atingir a subjetividade da universidade, e foi mesmo com crítica, o modelo foi incorporando às suas condições.*

*Volto então, esse dia conversando com os professores estimulando então a pedagogia e uma didática, muito ligada a essa perspectiva mais indagativa e mais da incerteza, um dos professores me perguntou assim: ah professora eu acho isso muito interessante que a senhora propõe, mas depois a gente pode dar umas aulas particulares pra eles fazerem o provão, e aquilo me caiu assim, meio atravessado fiquei eu pensando, que na realidade estamos trabalhando com duas lógicas e que era preciso a gente então começar a pesquisar essa questão do impacto do provão.*

*Nessa época, foi a época que eu vim da UFPEL para UNISINOS, a minha primeira doutoranda foi a professora Beatriz Zanquete que atuava na UFPEL então eu sempre fiquei com um bom espaço de pesquisa também nas duas instituições, e aí nós resolvemos fazer uma pesquisa ouvindo professores estudantes sobre o provão, seus impactos e assim como estratégia investigativa no dia da aplicação do provão a gente esperava os estudantes na saída do prédio que eles terminavam e entrevistamos os estudantes ouvindo a sua opinião sobre aquela modalidade de avaliação e aí foi foi se mostrando assim muito uma compreensão crítica, mais reducionista desse processo, de tal forma o governo Fernando Henrique foi muito*

*muito opaco né no ponto de vista da educação superior, a não ser o provão, não se tinha uma outra política mais intensa e as universidades ficaram muito sucateadas não tinha verbas não tinha nada então por outro lado havia também um desconforto por uma avaliação que se fazia dando poucas condições para uma reação das das comunidades.*

*Esse estudo então aí vira os anos dois mil né, dois mil e dois assume o Lula e nessa eleição do Lula as entidades estudantis e de docentes enfim processo todo mais democrático se envolveu bastante e logo que o Lula assumiu, chamou como como ministro da educação o professor Cristóvão Buarque que tinha sido o reitor da universidade de Brasília tinha feito uma gestão muito inovadora, e ele então constituiu uma comissão nacional para repensar essa lógica da avaliação entendendo que a avaliação externa era legítima, era necessária, mas a forma como estava sendo posta era realmente muito reducionista e por causa dessa pesquisa eu fui convidada a participar dessa comissão nacional, sendo que foi a comissão que produziu SINAES, então ele já veio com uma perspectiva e recuperou uma experiência bem anterior ainda bem ligada a abertura política que era um processo que chamava se PAIUB que era um programa de avaliação institucional e foi feito pela própria iniciativa das universidades especialmente as universidades federais e foi bastante apoiada pelo conselho de reitores e pela ANDIFES.*

*Esse modelo ele tinha como ponto de partida não avaliação externa mas autoavaliação da universidade, numa perspectiva de que o processo de avaliação para além de ser de avaliação ele era um processo de também de crescimento, porque quando a universidade olhava para si e não tinha assim um parâmetro universal de qualidade mas era uma ideia assim do que que essa universidade quer ser, então isso estaria definido no seu projeto político pedagógico e avaliação sempre faria uma análise entre o que ela é e o que ela quer ser assumindo que as universidades são diferentes.*

*Então, nós temos as grandes universidades históricas nos capitais nos Estados mais desenvolvidos e temos universidades regionais, nessa época em Pelotas a gente se assumia muito como a universidade regional maior parte dos nossos estudantes eram da região era um compromisso todo muito regional.*

*Então, se fez um investimento muito grande, se constituiu na comissão nacional, passou por teve que passar pelo Congresso Nacional, se tornou lei foi feita uma comissão nacional que era responsável por essa avaliação e era uma relação muito*

*complexa porque ela exigia ela partia dessa autoavaliação nas universidades e é por isso que foram criados as comissões de avaliação, partia dessa avaliação mas depois ela tinha também cruzava com uma avaliação externa por amostragem de pares, como já era no modelo anterior está mais ligado as avaliações de cursos e também reconhecia que a desempenho dos estudantes fazia parte dessa avaliação, mas mas não obrigatória como era no anterior do provão ela era por amostragem, e por isso não seria nem tão dispendiosa então não assim não movimentava o país inteiro para realizar esse processo.*

*Olha, esse processo ele foi muito rico, e acho que ele começou de uma forma bastante boa, porque se fez um grande movimento de formação de avaliadores para o Brasil inteiro os professores se inscreveram para participar desse processo, mas eles tinham que passar por uma formação para mais ou menos conhecer o modelo e os seus pressupostos, enfim, só que realmente era um modelo muito caro e muito exigente, porque no Brasil é muito grande, uma quantidade enorme de cursos, apesar de que é nas instituições privadas as instituições privadas é que custavam as comissões de avaliação dos seus cursos, nas públicas era o governo que custava, mas enfim, acabou que passou um tempo acho que não sei exatamente quando talvez por oitenta e cinco oitenta e cinco no final do primeiro governo do Lula começou a se propor então mudanças, que foram ali gerar um pouco o projeto inicial concepção inicial e para alguns inclusive descaracterizou um pouco o processo.*

*O fato é que as instituições nunca assumiram de uma maneira própria delas com valor as avaliações as auto avaliações sempre uma coisa meio maquiada uma ou outra fez algum processo mais intenso mas nas outras ficou muito em pequenos grupos na própria comissão de avaliação, não houve assim uma adesão da da comunidade universitária para incorporar essa política de auto avaliação como uma coisa interessante que fizesse parte desse processo.*

*Um pouco porque a gente sabe que quando a pessoa se propõe a se avaliar ela tem que ter uma maturidade para reconhecer os seus próprios limites, e uma disposição de não tomar isso como um castigo mas como um ponto de partida para que as mudanças possam ser feitas, então acho que nós progressivamente continuamos até hoje.*

*Continuamos com avaliação dos SINAES, mas já bastante mais restrito do que era na sua concepção inicial, ele tinha dez dimensões, onde se procurou também dar uma uma valorização para as questões de ensino, porque mas acaba que a*

*avaliação de fato onde ela é realmente assim significativa ela envolve muito a subjetividade dos sujeitos que estão envolvidos, e isso é mais complicado para depois ser digamos assim, expresso em uma expressão a numérica ou conceitual, então acaba que a accountability é mais interessante, então quantas produções tem o professor, quantas aulas ele ministra, que tipo de de atividade realiza, e depois de cada professor então de cada departamento, de cada curso até chegar a universidade como um todo, se também se envolve se incluiu as atividades de extensão, mas ainda muito aparte com as outras né, e não como um processo curricular que ainda hoje essa é uma luta porque a legislação agora tá exigindo que os currículos de graduação tenham também o seu tempo de extensão, então é um processo longo.*

*A gente pensa assim que é uma cultura histórica, tem a questão da autonomia da universidade uma coisa importante mas muitas vezes a autonomia também é conhecida como quase que descolado né de um de uma visão mais coletiva e de e das próprias obrigações sociais que ela que ela tem, a todo um corporativismo isso temos que reconhecer, faz parte da instituição essa questão corporativa então eu hoje sou avaliador mas eu sou teu colega amanhã tu é olhadores para minha colega né e é isso assim que as pessoas se sentem numa lógica em que se avalia pessoas, e enquanto se avalia pessoas isso vale desde as aprendizagem da sala de aula até as estruturas institucionais, quando se avalia pessoas cria-se esses processos mais complexos, então o modo eu sempre defendo assim que a gente tem que fazer, avaliar o trabalho então ao avaliar o trabalho certamente tu avalia as pessoas que contribuíram pra isso, mas tu não tá avaliando a pessoa, ela é parte desse processo então enquanto quando a gente conseguisse tomar isso como uma compreensão, por exemplo. na sala de aula eu avalio os meus alunos eu tô avaliando o trabalho que nós conseguimos fazer, eu professor com os estudantes isso tem repercussão para mim e repercussão para os estudantes, na universidade é a mesma coisa, que o trabalho que a universidade consegue fazer e isso tem repercussão para gestão para os professores para os pesquisadores para os estudantes para os servidores técnicos e porque aí tu despersonaliza né esse processo avaliativo de uma ideia de punição que tá no imaginário da avaliação desde muito ela foi usada muitas vezes mas a perspectiva punitiva, e nós teríamos então uma condição mais madura, mas é mais madura mesmo, de olhar a avaliação como um processo positivo e não só com alguma coisa que venha pra pra qual eu tenho que me esconder.*

*É isso então a minha trajetória com relação à experiência em avaliação, depois disso eu te confesso que eu nunca mais me envolvi assim do ponto de vista prático eu só depois me envolvi com avaliação da pós graduação porque aí depois eu tive na comissão da CAPES e isso também me ajudou muito a compreender o modelo de avaliação da pós graduação, participei bastante pela própria CAPES de assessoria de programas novos programas recentes que precisam desse apoio para se constituir no campo da pós graduação, mas não não me envolvi mais assim com os programas.*

*O que a gente percebia muito é que grande parte das universidades assumiu aquele modelo, Santa Maria também, Pelotas, enfim, que era aquela ficha de avaliação e as instituições privadas isso era mais sério, e era avaliação do professor pelos alunos de novo se avalia pessoas, não se avalia trabalho, e isso causava uma certa reação dos professores especialmente nas instituições privadas, porque dessa avaliação muitas vezes dependia seu emprego, e também estudantes que nem estavam muito bem preparados para fazer avaliação não é ,então distorcia-se muito, ou então se definia indicadores muito pragmáticos: professor é pontual, professor cumpre o programa, olha quem tem que cumprir o programa é o aluno, o professor já deve ter cumprido há muito tempo.*

*Então assim, modelos de instrumentos muito muito ligados a uma matematização, sem discutir conceitos, sem discutir não conceito, sem discutir os contextos, onde aquilo foi produzido, então essa é a dinâmica de pensar mais nos processos do que certamente nos produtos regulatórios que acabam sendo preponderantes das políticas de estado.*

*Não sei se tu acha que é isso?*

*Era uma aposta porque esse processo avaliativo dos SINAES é um processo caro né, a gente sabia disso mas achava que ele se sustentava pela sua significação que teria na qualidade da educação superior, mas aí mudam os governos mudam as coisas, e tanto sabe nem sempre os aportes acompanham, e seria necessário um aperfeiçoamento permanente de pesquisar o próprio processo, então acho que é muito importante sua pesquisa porque ajuda um pouco a isso.*