

# GOVERNANÇA E RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À AVALIAÇÃO MODELO ENADE: UM DESAFIO A SER TRANSPOSTO

GOVERNANCE AND EDUCATIONAL INNOVATION  
TOWARDS THE EVALUATION MODEL OF ENADE:  
A CHALLENGE TO BE OVERCOME

Ana Lucia Alexandre Zandomenegui \*

André Gobbo\*\*

Gabriela Depine Poffo\*\*\*

Simoni Urnau Bonfiglio\*\*\*\*

\* Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal do Maranhão. São Luiz MA.  
✉ ana.zandomeneghi@ufma.br

\*\* Mestre em Educação (UFPB) Faculdade Avantis. Balneário Camboriú -SC.  
✉ gobbo@avantis.edu.br

\*\*\* Doutoranda em Administração (UNIVALI). Faculdade Avantis. Balneário Camboriú (SC).  
✉ gabriela.depine@avantis.edu.br

\*\*\*\* Mestre em Educação (UFPB) Faculdade Avantis Balneário Camboriú e UNIFEBE. Brusque SC.  
✉ simonibon7@gmail.com

## Resumo

Avaliar o processo de aprendizagem é uma forma de verificar como ela foi conduzida, já que seus resultados nem sempre dependem única e exclusivamente do acadêmico, mas sim de toda a equipe envolvida na construção e aquisição do conhecimento. Objetiva-se com este estudo descrever o novo processo de avaliação criado e implementado no primeiro semestre de 2015 por uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado de Santa Catarina, adequando os métodos avaliativos de forma que o período dos estudos aproxime os acadêmicos da realidade requerida pela Prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Para o presente estudo, de características estritamente qualitativas, foram utilizados os dados fornecidos pelo Núcleo Técnico Pedagógico (NATEP) da referida instituição, os quais embasam o presente relato de experiência que pode servir de diretriz para outras IES que, nos últimos anos, estão desafiadas pelo Governo e pela sociedade a renovarem a ação pedagógica na formação acadêmica. A análise

dos dados primários está aportada no discurso dos discentes que participaram do projeto piloto do plano denominado 'Ensinando com Excelência', e os resultados apontam que é possível ousar quando toda a comunidade acadêmica sente-se desafiada e se compromete com a melhora da qualidade de ensino.

*Palavras-chave:* Processo de Aprendizagem. Avaliação. ENADE.

### *Abstract*

Evaluating the learning process is a way of checking how it has been conducted, but its results do not always depend only on the students. They depend on the entire team involved in the knowledge creation and acquisition. This study aims to describe the new evaluation process created and implemented in the first half of 2015 by a Higher Education Institution (HEI) in Santa Catarina. Evaluation methods were adapted in order to make the students become acquainted with the method used in the National Examination of Student Performance (ENADE). Data provided by the Technical and Pedagogical Department of that institution, called Núcleo Técnico Pedagógico (NATEP), were used in this study, which is of a strictly qualitative approach. Those data support this experience report, which can serve as a guideline for other HEIs that, in recent years, have been challenged by the Government and the society to renew pedagogical actions in academic education. The analysis of the primary data is based on the opinion of students that participated in the pilot project of a plan named 'Teaching With Excellence' and the results show that it is possible to dare when the entire academic community feels challenged and committed to improve teaching quality.

*Keywords:* Learning Process. Evaluation. ENADE.

## **1 Introdução**

Aprender vai além da mera condição de decifrar informações e, no Ensino Superior, perpassa um processo em que os envolvidos estão sujeitos a construir e significarem os saberes. Neste sentido, a avaliação pode ser um instrumento que demonstre a aquisição de conhecimento.

Com as mudanças advindas nos últimos anos, as avaliações no Ensino Superior deixam de ser instrumentos que medem o conhecimento de forma isolada – em que cada professor tem uma visão de sua própria disciplina – para ter um caráter ativo que envolve a instituição como um todo. Quando surgiu o “Provão”, em 1995, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em 2004, o conceito de avaliação foi ressignificado, passando a ser entendido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) como um processo que envolve a todos. E as responsabilidades estão ocorrendo em um procedimento de coparticipação em que os resultados atingem como um todo a comunidade acadêmica. Diante deste cenário que envolve e desafia as IES, é que, há três anos, sentiu-se a necessidade de se iniciar um projeto de desenvolvimento institucional que privilegiasse ações que respondessem à seguinte problemática: *que atitudes podem contribuir para que a IES efetive um processo de ensino-aprendizagem que envolva a comunidade acadêmica de modo que desenvolva competências requeridas tanto pelo Governo quanto pelo mercado de trabalho?*

Três anos de estudos, pesquisas e debates entre pedagogos, direção, coordenadores, professores e acadêmicos fizeram surgir o Plano ‘Ensinando com Excelência’, o qual motivou a realização do presente relato de experiência que objetiva descrever o processo de avaliação criado e implementado por uma IES do Estado de Santa Catarina, a qual adequa os métodos avaliativos de maneira interdisciplinar, de modo que aproxime os acadêmicos da realidade imposta pelo Ministério da Educação, assim como aponta alternativas para a superação das dificuldades atualmente encontradas no processo ensino-aprendizagem, preparando-os melhor tanto para o Enade quanto para o mercado de trabalho.

Para o estudo em pauta, foram utilizados os dados fornecidos pelo Núcleo de Apoio Técnico e Pedagógico (NATEP) da respectiva instituição, que sugere ações por meio do Plano ‘Ensinando com Excelência’ implementado pela IES, no primeiro semestre de 2015, em quatro cursos de graduação, a saber: Administração, Ciências Contábeis, Direito e Psicologia.

Parte-se do pressuposto de que avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem e, neste sentido, aprender é ter conhecimento do que se aprendeu, preparando o educando para a superação das possíveis dificuldades, assim como aferir a própria qualidade do fazer docente (LUCKESI, 2005). Contudo, justifica-se a realização do presente relato de experiência pelo fato de

que ele não só pode contribuir como também receber contribuições de outras IES que têm enfrentado dificuldades a serem transpostas frente às novas exigências impostas à educação superior do século XXI.

Doutra forma, o ineditismo do presente estudo reside no fato de que as mudanças advindas com a implementação deste Plano se dão de maneira interdisciplinar e envolvem toda a comunidade acadêmica que, ao longo do período estudado, ao emitir as primeiras impressões, revela certa satisfação com o novo sistema, bem como expõe fragilidades, tanto do educador quanto do educando, a serem superadas. Contudo, há de se justificar que a experiência aqui relatada é oportuna diante da realidade vivida e das exigências impostas pelos métodos de avaliação do Ministério da Educação, uma vez que é fruto de um trabalho em equipe que planeja a aprendizagem e a avaliação no Ensino Superior frente a um cenário de alta competitividade.

Diante do exposto, primeiramente este estudo expõe um recorte teórico sobre a temática em tese; em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados e em seguida, procede-se à apresentação, análise e interpretação desses dados para, por fim, exibirem-se as considerações finais, nas quais também são expostas as limitações da pesquisa.

## **2 Aprendizagem e o processo avaliativo**

O processo avaliativo, no âmbito histórico, inicia nos séculos XVII e XVIII com os Jesuítas e Comenius, com uma pedagogia tradicional e conservadora, em que o disciplinamento era externo ao indivíduo, isto é, ocorria por meio do controle e do medo. No século XIX, Maria Montessori e Dewey centram sua atenção em uma pedagogia da Escola Nova, que se mostra mais liberal e humanista, em que o disciplinamento é interno e ocorre por meio da busca da autonomia e independência. No século XX, Tyler e Bloom tratam da pedagogia tecnicista, liberal e pragmatista, em que o disciplinamento é externo e ocorre por meio do controle de estímulos e dos meios instrucionais (MARTINS, 2001). Avaliação, neste sentido, exige um novo padrão de instrumentos, a citar: quantitativos (testes, trabalhos), qualitativos (questões com avaliações abertas, habilidades não mensuráveis e observação do professor), assim como uma metodologia diferenciada.

Em relação à posição epistemológica, isto é, à visão do acadêmico quando a avaliação é objetiva, este não questiona a verdade, simplesmente memoriza, busca sua nota ou média e incorpora o discurso do professor. Subjetivamente falando, não questiona a verdade, gosta do professor, tem um bom comportamento, adapta-se às regras e aprende pelo esforço. Intersubjetivamente, este acadêmico busca sempre a síntese e questiona, interage com o grupo, pesquisa, discute, sabe aonde chegar. Sabe também que o erro faz parte da sua produção e está aberto para aceitar orientações. Neste sentido, o processo ético da avaliação passa a estar a serviço da emancipação, considerando os processos cooperativos e a interpretação dos participantes. A avaliação corresponde ao avanço da cognição, pois considera as inteligências como processos culturais, reconhece a diversidade e promove a diferenciação do ensino.

O mediador, na construção do conhecimento, tem por intuito promover e regular as aprendizagens de forma retroativa, interativa e proativa. Portanto, a avaliação no novo paradigma passa pelo processo qualitativo, indo além da qualidade do conteúdo, revelando conflitos e promovendo o diálogo, assim como interpretando os avanços e promovendo as mudanças intencionais. Compreende-se que a avaliação tem por função ampliar as metodologias e diversificar as ferramentas; afinal, todas as atividades são instrumentos de avaliação. O perfil do professor avaliador se diferencia no ato de verificar o que está sendo planejado, classificar a extensão e o registro que se faz e deixar de avaliar como um juiz, sendo negociador, selecionando critérios de avaliação e dispositivos didáticos para assim efetuar registros comunicativos. Esse professor irá avaliar dando valor para o que interpreta, acompanha e mensura. Neste sentido, a avaliação quanto à finalidade pode ser *macro*, quando diagnostica a realidade, toma decisão e efetua mudança no sistema educacional; e *micro*, quando reconhece a realidade, regula o processo e toma decisões. A dimensão macro está relacionada ao sistema, isto é, às políticas públicas; já a micro, às escolas, voltando-se aos programas, disciplinas e ao ensino-aprendizagem.

Ao pensar a avaliação, é premente que o educador se indague: *Pensamos o que e como ser ensinado? Qual o contexto que motivou o estudo? Houve princípios teóricos e questionamentos? Existiram propostas?* Para Landim (1997), a avaliação deve ser contínua, flexível e qualitativa, mais que quantitativa, inserindo o indivíduo no processo educativo. É um sistema – e não atos isolados – que está centrado no

alcance dos objetivos propostos. Se, por um lado, avalia o acadêmico, por outro, avalia o professor e o próprio processo de ensinar/aprender. Por conseguinte, a avaliação, nesta perspectiva, opta em orientar para uma concepção emancipatória e dialógica, deve ser desenvolvida por meio de um processo interativo associado ao conceito de autoaprendizagem e comunicação, em que a avaliação passará por uma metodologia centrada no aprendente que possibilita a ampliação de competências.

Palloff e Pratte (2004) ajuízam que, quando os acadêmicos participam da avaliação, refletindo e recebendo *feedback* ao longo do percurso, estão criando um ambiente que atende às suas necessidades de aprendizagem. A motivação para este estudo perpassa a necessidade de aprofundamento do tema, assim como a possibilidade de experimentar novas práticas em que a observação de atitudes e a verificação do diálogo para a ampliação dos estudos e das novas metodologias se fazem necessárias. Quanto ao processo em que o professor é um mediador, Gutierrez e Prieto (1997) ressaltam que o tratamento dos conteúdos, assim como dos temas, deve se tornar possível onde o ato educativo é concebido por meio de participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. Já para Prado e Martins (2002), a mediação é constituída por um movimento de recriação de estratégias em que o estudante atribui sentido ao que aprende.

Belloni (2002) concebe a mediação como uma estratégia que potencializa ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma, cria, implementa e viabiliza estratégias para o aprender. Diante disso, é premente mencionar que a educação brasileira e, por consequência, o processo de avaliação, sofreu um novo direcionamento após homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, na sua aplicabilidade, ampliou de forma significativa as áreas do conhecimento, o que tornou necessário, por parte do poder público, por meio do Ministério da Educação, tratar das fragilidades existentes neste processo de ensinar e aprender. Criaram-se, a partir de então, mecanismos avaliativos capazes de mensurar os níveis de formação acadêmica até então disponíveis.

Convém ressaltar que, antes disso, no ano de 1995, o processo de avaliação dos cursos de graduação submetia os acadêmicos ao Provão, o qual foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que passou a constar no sistema avaliativo das instituições conforme é ditado pelo Manual Brasil (2014, p. 7), no qual se configura como:

[...] um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um ‘tripé’ avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

A implantação deste novo sistema fez com que as IES caminhassem ao encontro de uma visão mais ampla no que se diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, às suas metodologias, aos métodos e, por conseguinte, às avaliações. A necessidade deste olhar ressignificou as IES no que tange ao saber academicamente elaborado, buscando a superação necessária em relação ao desenvolvimento teórico e prático, em que docentes e discentes buscam discutir conteúdos até então não privilegiados, tais como: valores sociais, éticos, políticos e econômicos. Por conseguinte, a educação começa a colocar sua atenção na contextualização e ao desenvolvimento utilizando-se de meios que assegurem a formação de um ser mais humano (MORIN, 2001).

Neste sentido, lança-se o olhar na educação como sendo formação em que aprender é um processo ativo que envolve capacidades cognitivas, significação e ressignificação de saberes que abrangem o indivíduo em múltiplos âmbitos, sendo estes da condição neurológica, social e biológica, isto é, no sentido biopsicossocial. Quando aprender é um processo ativo, a educação terá como avaliar a formação e, neste sentido, a aquisição do conhecimento ultrapassará a mera condição de decifração das informações e privilegiará a busca da solução dos problemas para que o indivíduo envolvido tenha condições de, efetivamente, aprender. A isso, Pozzo (2002, p. 57) corrobora afirmando que as mudanças de atitude ocorrerão por meio da busca para solucionar problemas quando:

Além da aprendizagem implícita, que constitui uma parte importante do que aprendemos todo dia, sem ser consciente disso, existem outras formas de aprendizagem explícita, produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podem denominar ensino.

Frente a isso, o aprender ultrapassa a simples atenção às informações, passa a formular estratégias que sejam compatíveis com o que será aprendido, em que o monitoramento cognitivo em relação às mudanças proporcione a compreensão do aprendido como um todo indivisível. Afinal, toda aprendizagem, seja ela acadêmica ou não, modifica, porém nem sempre com a mesma qualidade (POZZO, 2002). Neste sentido, aprender jamais poderá ser considerado um processo mecânico, já que é um caminho que muitas vezes é regado de prazer e muito trabalho, num movimento contínuo de superação das dificuldades que proporcionarão crescimento emocional e intelectual. Quanto a isso, Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 144) ressaltam que:

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.

Entende-se que, quando a mudança é duradoura, a aprendizagem está efetivada, acabando por provocar uma significação diferente daquela que já estava estabelecida e, por meio disso, reconfigura-se todo o repertório de valor ao que foi aprendido, tornando o indivíduo capaz de resolver problemas ao organizar seu processo de aprendizagem como um todo. A aprendizagem, tanto explícita quanto espontânea, pode ser analisada, segundo Pozzo (2002), sob três aspectos, sendo eles: o conteúdo como resultado da aprendizagem, o que se aprende; os processos de aprendizagem, o que produz mudanças mediante os mecanismos da aprendizagem – a prática e a condição de aprendizagem; e, por fim, os métodos utilizados para aprender. Os resultados serão, portanto, a resposta da melhoria das situações de aprendizagem em que se busca um entrelaçamento entre aquilo que se aprende com o próprio ajuste do indivíduo aprendente, como destaca o



autor supracitado (Ibid., p.141): “Quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais sólidos e consistentes do que quando a aprendizagem é movida pelo externo”.

Diante deste contexto, de acordo com Bonfiglio (2010), surge o papel do professor facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que deve:

- a) ter atitudes pedagógicas que proporcionem a resolução e análise dos problemas;
- b) questionar em vez de ceder conceitos;
- c) incentivar a ativação para a tomada de consciência;
- d) centrar a aprendizagem no acadêmico, tornando-o responsável por seu próprio processo de crescimento;
- e) valorizar a diversidade de resultados;
- f) planejar tarefas de cooperação social,
- g) tornar o discente coparticipante do processo construído individualmente.

Frente ao exposto, entende-se que quando o papel do educador facilitador do processo de ensino aprendizagem é desenvolvido de forma consciente, as estratégias de avaliação auxiliarão o discente a discriminar o conhecimento. Em relação a isso, Garcia (2009) colabora, ressaltando que o que dá sentido aos procedimentos de aprendizagem deve estar voltado às atividades que avaliam e promovem a compreensão textual, assim como a análise interpretativa de maneira a explorar diferentes perspectivas e contextos em um conjunto de dados.

Neste sentido, avaliar seria, de acordo com o Dicionário Priberam (2013), *determinar o valor de; compreender; apreciar, prezar*. Portanto, avaliar está em um patamar além do aferir: adquire um valor qualitativo que nada mais é do que compreender, apreciar e prezar; e no seu contexto etimológico pressupõe cumprir a função de controle, expressando os resultados em conceitos ou notas que determinam a quantidade daquilo que se buscou atingir em relação aos objetivos propostos (MARQUES, 2003). Avaliar, por conseguinte, não é mensurar, mas observar os resultados positivos ou negativos de todo o processo, levando em consideração o uso de diversas estratégias e critérios definidos ao alcance dos objetivos.

No ensino superior, a construção do conhecimento busca desenvolver o cientificismo em um processo progressivo da autonomia do acadêmico visando à capacidade de reflexão, à investigação e à criação de sua própria aprendizagem. Ao

docente cabe a organização e integralização dos saberes, em que o conhecimento científico não é restrito e simplista, mas é aquele que obedece ao rigor e identidade da IES, assim como do educador que proporciona a compreensão do mesmo.

Para Sant'Anna (1995, p. 7), a avaliação “[...] é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que [...] é a alma do processo educacional”. Neste contexto, avaliar pode e deve ser um ‘instrumento essencial’ para o desenvolvimento do juízo dos aspectos qualitativos em uma ação reflexiva, organizada e planejada, sendo acompanhada, constantemente, pelo educador. Na educação superior, essa ação passará pela realidade do conjunto que obedecerá ao regime curricular, às metodologias de trabalho, enfim, ao processo científico de aquisição do conhecimento.

Destaca-se que a persecução de novos caminhos para o processo avaliativo resultou no redirecionamento da função da avaliação, sendo, atualmente, possível desenvolvê-la de forma sistemática voltada para o aperfeiçoamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pesquisa e, inclusive, da gestão institucional. Desta forma, é possível transformar a universidade atual em uma instituição que esteja voltada para a democracia do conhecimento e da educação, bem como para a transformação social, e comprometida com isso. Entende-se ser esse o papel social da avaliação, necessitando-se, para isso, compreender como implementá-la (BELLONI, 2002).

Quanto à formação dos professores, Demo (2012) defende a ideia de que o papel dos mesmos é muito mais do que reproduzir e repassar os conteúdos das apostilas; devem ser pesquisadores capazes de elaborar e produzir textos de autoria própria. Nesta crítica ao atual sistema educacional, também alerta para o fato de que muitos professores prendem-se às apostilas e ao número ou às horas de aulas, esquecendo-se que isso não é sinônimo de aprendizagem. “Entendo que sem pesquisa não pode haver aula: vai ser mera cópia” (DEMO, 2012, p. 9). Nesta mesma ótica, defende que o professor precisa saber pesquisar para que possa ensinar seus alunos a pesquisarem e, conseqüentemente, melhorar a formação dos estudantes.

Em todo este processo o autor supracitado defende a avaliação como uma iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do educando de aprender bem; logo, ressalta que a avaliação processual exige esforço e dedicação

do professor em acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio da produção própria destes (textos, desenhos, arte gráfica, imagens, sons,...), levando em consideração o fato de que os alunos estarão se tornando autores se lerem, se argumentarem e fundamentarem com propriedade. A esta autoria discente incentivada pelo professor o autor denomina de *avaliação qualitativa*.

Diante do cenário brasileiro de políticas voltadas para a minimização da atuação do Estado, redirecionando as políticas econômicas e sociais, Belloni (2002, p. 192-193) atenta para a ampliação do interesse acerca da avaliação apontando duas proposições: “[...] se se trata de uma nova função autoatribuída pelo Estado – como estado avaliador – ou se é parte de uma estratégia de construção de uma outra relação estado-sociedade”. Contudo, a ênfase em processos avaliativos é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais, haja vista que todos os países que estão preocupados em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade de seu sistema educacional dão importância à avaliação como um mecanismo de acompanhamento destes processos de reforma. Nesta seara, cada vez mais se atribui relevância à avaliação institucional em diferentes dimensões (condições da infraestrutura das instituições; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos), e à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatos associados ao rendimento escolar, impacto de fatores extra e extraescolares na aprendizagem).

### **3 Procedimentos metodológicos**

Por se tratar de um relato de experiência sobre a implantação do Plano ‘Ensinando com Excelência’ em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Estado de Santa Catarina, o estudo ora apresentado tem características estritamente qualitativas e exploratórias. Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como um artigo original, estudo de caso, por apresentar abordagens próprias, resultado da análise de dados primários que foram cedidos pelo Núcleo de Apoio Técnico Pedagógico (NATEP) da IES. Pesquisas com essa caracterização não empregam instrumentos estatísticos para a coleta e tratamento dos dados, pois:

[...] na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo, haja vista a superficialidade deste último (BEUREN et. al, 2012, p. 92).

Quanto aos estudos exploratórios, segundo Beuren et. al (2012, p. 81), “[...] apresenta-se como um primeiro passo no campo científico, a fim de possibilitar a realização de outros tipos de pesquisa acerca do mesmo tema”. Já estudo de caso, segundo Gil (2002), é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado.

O método de abordagem empregado é caracterizado como indutivo, o qual, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 254), é uma “[...] operação mental que consiste em estabelecer uma verdade universal ou uma proposição geral com base no conhecimento de certo número de dados singulares ou proposições de menores generalidades”.

Além do Plano que serve de base ao presente estudo, os pesquisadores tiveram acesso aos comentários avaliativos realizados pelos acadêmicos dos quatro cursos de graduação que participaram do projeto piloto no primeiro semestre de 2015, a citar: Administração, Ciências Contábeis, Direito e Psicologia. Tais comentários espontâneos foram registrados durante o processo interno de avaliação institucional realizada no mês de junho do corrente ano.

A análise dos dados se deu por meio da avaliação de discurso, a qual tem por objetivo estudar as comunicações entre os homens, com mais ênfase no conteúdo das mensagens, buscando compreender um discurso e extrair os momentos mais importantes. Portanto, baseia-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador (BEUREN et. al, 2012).

#### **4 Apresentação, análise e interpretação dos dados**

O Núcleo de Apoio Técnico e Pedagógico (NATEP) da Instituição pesquisada foi criado com o objetivo de oferecer o assessoramento contínuo e sistemático ao corpo técnico e docente visando à aproximação coerente e eficaz de sua proposta político-pedagógica frente à prática de ensino e extensão. Tem como atribuições acompanhar a execução do Plano de Ensino, analisar e organizar o material

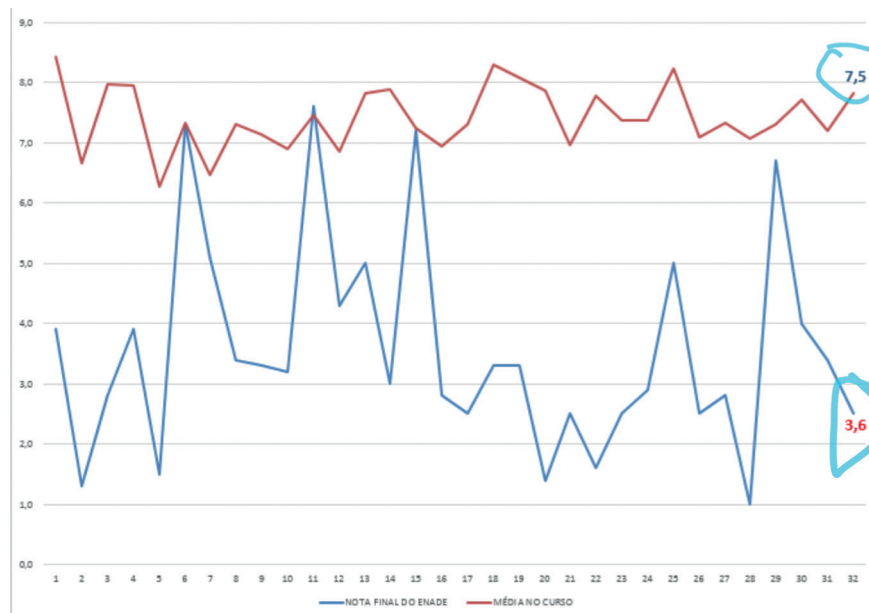
pedagógico, acompanhar o trabalho didático, auxiliar os professores na elaboração das avaliações e capacitá-los para as disciplinas semipresenciais e, por fim, organizar e elaborar as formações continuadas e reuniões pedagógicas.

O NATEP iniciou suas atividades no ano de 2013 após dois cursos – Administração e Ciências Contábeis – terem atingido o conceito 3 no Índice Geral de Cursos, com o objetivo de que em 2015 se elevasse o conceito para 4. Nesse período as ações deste Núcleo foram focadas em três dimensões: 1) Direção e Coordenadores; 2) Professores; 3) Acadêmicos. Com os primeiros, foi desenvolvida uma série de formação continuada e capacitação, adaptando-se as matrizes curriculares dos cursos e se dando ênfase à importância do processo de contratação dos professores, além de se fazer análise qualitativa das avaliações institucionais internas e investimentos na infraestrutura da IES. Quanto aos professores, estruturou-se o curso gratuito de especialização *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, em que se trabalhou exaustivamente a Taxionomia de Bloom, que atualmente serve de base para a elaboração das avaliações aplicadas aos acadêmicos. Por fim, no primeiro semestre de 2015, esse movimento de renovação pedagógica chegou aos formandos de quatro cursos por meio de um projeto piloto que, após ser testado e adaptado, hoje se estende a todas as fases destes cursos e, em 2016, deve ser institucionalizado.

No início do primeiro semestre de 2015, frente ao desafio de mais um Enade, os coordenadores dos cursos aplicaram um simulado às turmas que realizariam a prova em novembro desse mesmo ano, com o objetivo de diagnosticar o possível desempenho dos acadêmicos. Os resultados do simulado foram preocupantes, pois estavam abaixo do esperado, sendo que a média de acertos das 35 questões objetivas foi de 13,5 de uma amostra de 32 acadêmicos, apenas seis registraram um aproveitamento acima de 50%; quanto à avaliação das questões discursivas, esse índice saltou para 14, ainda que isso não correspondesse à metade da amostragem.

Diante desses dados, buscou-se relacionar as médias totais de cada um dos discentes, ao longo de toda a jornada acadêmica, com a média individual que obtiveram no simulado do Enade. Os resultados estão expressos na Figura 1.

**Figura 1** - Relação entre média dos acadêmicos dos cursos e média no simulado Enade



Fonte: Natep, 2015

Ao se analisar os resultados apresentados na Figura, observa-se que apenas quatro acadêmicos obtiveram no simulado um desempenho próximo à média que acumulam ao longo da jornada acadêmica, e os demais (28) apresentaram uma discrepância bastante elevada. Considerando a média geral da turma, observa-se que o abismo se torna ainda maior, pois nos registros da IES chegam a 7,5 pontos, enquanto no simulado não alcançam a média 4,0.

Além de evidenciar índices preocupantes e um descompasso entre o histórico escolar do acadêmico com o seu desempenho frente ao que é avaliado no Enade, o NATEP – formado por profissionais de diferentes áreas da ciência – elaborou o Plano ‘Ensinando com Excelência’, o qual nasceu após a reflexão acerca desta experiência, que também revelou certo ‘desinteresse e/ou despreparo’ da parte dos acadêmicos de responderem às questões discursivas; incapacidade de atenderem ao enunciado das questões; e, ao se avaliarem as provas aplicadas até então pelos professores, constatou-se a falta de intercomunicabilidade entre o que se exige nas disciplinas de Competências Comunicativas, Produção Textual e Metodologia Científica com as demais. Além disso, ao confrontar os resultados da Avaliação Institucional (AI) – que avalia o desempenho dos professores – com as avaliações aplicadas

pelos mesmos, constatou-se que nem sempre o melhor conceito na AI pode ser encarado institucionalmente como o do melhor professor, ou seja, para muitos acadêmicos, o melhor é aquele que aplica avaliações fáceis, com pouca exigência e que não reprova.

Diante desse diagnóstico, criou-se o plano supracitado, o qual se alicerça sobre dois pilares: a) efetiva formação continuada do corpo docente e, b) melhoria do processo de ensino-aprendizagem; com o objetivo de alinhar as atividades didático-pedagógicas dos docentes; padronizar a forma de elaboração das avaliações e aproximar o universo acadêmico da realidade social, abordando temas como a ética, cidadania e direitos humanos.

O Quadro 1 reúne as sete ações que contemplam a formação continuada do corpo docente:

**Quadro 1** - Ações estratégicas para a formação do corpo docente da IES

<b>Ação 1</b>	Identificar semestralmente situações específicas de dificuldade pedagógica dos docentes e propor estratégias de capacitação.
<b>Ação 2</b>	Promover sensibilização, formação e conscientização dos profissionais frente às problemáticas evidenciadas nos cursos.
<b>Ação 3</b>	Estimular a interdisciplinaridade entre o que se exige nas disciplinas de Competências Comunicativas, Metodologia Científica, Produção Textual, com as demais disciplinas.
<b>Ação 4</b>	Realizar encontros pedagógicos para compartilhar, discutir e avaliar as metodologias utilizadas.
<b>Ação 5</b>	Contemplar todos os professores na especialização lato sensu de Docência no Ensino Superior, oferecida pela instituição, no intuito de estimular a educação continuada e a produção científica.
<b>Ação 6</b>	Admitir professores por meio de bancas examinadoras estabelecendo critérios para a avaliação tanto da titulação quanto da habilidade didática.
<b>Ação 7</b>	Realizar avaliações periódicas dos docentes pelos discentes.

Fonte: Natep, 2015

Por sua vez, o Quadro 2 apresenta as seis ações estratégicas instituídas visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 2** - Ações estratégicas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

<b>Ação 1</b>	Normalizar as avaliações individuais e sem consulta, dos critérios de avaliação, bem como dos pesos a serem atribuídos pelos avaliadores.
<b>Ação 2</b>	Adequar conteúdos e avaliações aplicadas ao modelo Enade e à categorização da Taxionomia de Bloom.
<b>Ação 3</b>	Dar ênfase às questões discursivas tanto em assuntos relacionados ao conhecimento geral, quanto à formação específica, priorizando a avaliação qualitativa.
<b>Ação 4</b>	Incentivar a leitura, a interpretação e a produção de textos acadêmicos em todas as disciplinas.
<b>Ação 5</b>	Melhorar da qualidade percebida pelos acadêmicos do ensino semipresencial.
<b>Ação 6</b>	Estruturar os mecanismos de nivelamento previstos no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) com o objetivo de amenizar as dificuldades de formação dos ingressantes.

Fonte: Natep, 2015

Diante dos objetivos do presente estudo, o relato desta experiência se restringe às quatro primeiras ações do Quadro 2, conforme descritos a seguir.

A primeira alteração foi a institucionalização das semanas de avaliações individuais e sem consulta aos cursos envolvidos, de acordo com calendário elaborado pelo NATEP. As avaliações, de todas as disciplinas, deverão ser compostas por 25 questões objetivas com cinco alternativas (a, b, c, d, e) seguindo o modelo da instituição, que, do total de questões, cinco delas são elaboradas pelo NATEP tendo como escopo conhecimentos de formação geral que envolvem questões de ética, cidadania, direitos humanos, interpretação textual, literatura, entre outros.

Além disso, conforme trabalhado no curso de especialização *lato sensu*, o professor deve categorizar todas as questões aplicadas na avaliação segundo a Taxionomia de Bloom, ou seja, identificá-las conforme o domínio cognitivo, que é subdividido em seis categorias, a saber: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa exigência serve para que o próprio NATEP possa realizar, no futuro, uma análise quantitativa dos instrumentos avaliativos aplicados, para oferecer uma orientação ao professor. Destaca-se que cada categoria segue uma linha hierárquica que, geralmente, exige que o indivíduo domine a anterior antes de atingir a próxima desejada. São, portanto, processos intelectuais



cumulativos, nos quais uma categoria em um nível inferior dá o suporte à próxima categoria de nível superior.

Além do acima exposto, as avaliações individuais e sem consulta passam a contar, obrigatoriamente, com duas questões discursivas, sendo uma de formação geral (a ser elaborada pelo NATEP) e outra de conhecimento específico (elaborada pelo professor da disciplina). Os textos priorizados neste tipo de questão são os dissertativos-argumentativos que estimulam a análise, síntese, avaliação e proposição de soluções para o problema exposto por meio dos textos motivadores. Para a correção das questões discursivas de conhecimento geral, o NATEP responsabiliza-se por encaminhar aos professores o padrão de resposta.

O novo processo de avaliação institucionalizado não se restringe apenas às avaliações individuais e sem consulta, mas também, conforme se observa no Quadro 3, abrange outras atividades, em que cada um deverá respeitar o peso limite, a saber:

**Quadro 3** - Pesos do novo processo de avaliação

<b>4 pontos</b>	25 questões objetivas na avaliação individual e sem consulta
<b>2 pontos</b>	2 questões discursivas na avaliação individual e sem consulta
<b>2 pontos</b>	Atividade de leitura e Produção textual (resenha-crítica)
<b>2 pontos</b>	Avaliações por meio de outras metodologias ativas de aprendizagem
<b>10,0</b>	<b>TOTAL</b>

Fonte: Natep, 2015

Conforme explicitado no Quadro 3, este Plano privilegia, em todas as disciplinas, uma atividade de leitura e produção textual, a qual equivale a 2 pontos. Esta atividade deve ser realizada por meio de estudo de casos ou, então, pelo uso de artigos científicos, publicados em revistas e/ou congressos, em período não superior a dois anos. Após a leitura do material, os acadêmicos deverão ser motivados a discutirem em grupo sobre o tema e, em seguida, elaborar textualmente, preferencialmente, uma resenha-crítica, seguindo o roteiro e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), contidas no Manual do Trabalho Acadêmico da IES. Esta atividade deverá ser exigida individualmente e, preferencialmente, produzida em sala de aula. Os critérios a serem avaliados pelos professores são: a) domínio da modalidade escrita formal da língua

portuguesa; b) autonomia e escrita própria no desenvolvimento da introdução ao tema, no resumo e nas conclusões; c) capacidade de apresentar ideias, análises, interpretações e julgamentos a partir do texto estudado. Esse mesmo texto, que serviu de base para as questões discursivas, deve servir de material-base para que o professor elabore no mínimo três questões objetivas (modelo Enade) para a avaliação individual e sem consulta.

Quanto às metodologias avaliativas, que correspondem aos outros dois pontos que comporão a média do acadêmico, esclarece-se que compete ao professor da disciplina realizar instrumentos de avaliações individuais e/ou em grupos que podem compor a nota, como, por exemplo: seminários, exercícios, atividades práticas, fóruns, atividades em grupo, estudos de caso, visitas técnicas e palestras.

Destaca-se que, durante a Jornada de Formação de Docentes, realizada durante o recesso de julho de 2015, dentre as diversas oficinas, a instituição promoveu uma em que o foco era a preparação dos professores para a elaboração da prova no modelo do Banco Nacional de Itens. Nessa oficina abordou-se a estrutura dos quatro tipos de questão de múltipla escolha (asserção-razão, interpretação, resposta múltipla e complementação simples), bem como das questões ou itens discursivos, também conhecidos como dissertativos, abertos, descritivos, do tipo ensaio ou de resposta livre, que avaliam clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto.

Na avaliação qualitativa da primeira experiência deste Plano, evidenciou-se junto aos acadêmicos certa resistência ao novo método conforme se verifica no registro realizado por E1:

Acho correto intensificar o ensino, mas não empurrar goela abaixo, sendo que nos outros seis semestres as coisas não aconteceram dessa forma. Poucos foram os professores que realmente puxaram os alunos e mudar isso, assim, de uma hora para outra, prejudicará ainda mais os alunos e a instituição.

Observa-se nesse comentário que ele converge para o que foi detectado pelo NATEP e exposto na Figura 1, que evidenciou um grave descompasso entre o que estava sendo avaliado pelos professores e a avaliação proposta pelo Enade quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências ao longo da trajetória acadêmica. Evidencia-se com isso, que os acadêmicos

se sentiram incomodados com o novo modo de articular teoria e prática, bem como para que sejam capazes de construir novas competências em função das relações partilhadas e dos contextos vividos.

De outro modo, registrou-se uma aprovação do novo sistema avaliativo conforme se verifica nos relatos de E4 e E7, a seguir expostos.

E4: Sobre a aplicação do novo método de avaliação, com 25 questões, acredito sim que seja extremamente válido para nosso conhecimento ter esse domínio de questões no estilo Enade, porém acredito também que a quantidade de questões não é necessária.

E7: Estou gostando do novo método de avaliação sobre as resenhas críticas, acho isso fundamental e gera um bom conhecimento, só que... é entendido que será avaliada a escrita dos alunos, mas e as normas da ABNT?

Diante dos relatos, percebe-se que para alguns acadêmicos as expectativas de sua formação na graduação incluem, além do domínio de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades, posturas e processos que se alinhem ao perfil profissional exigido tanto pelo mercado de trabalho, quanto pela sociedade. Neste sentido, a avaliação e o processo de aprendizagem devem ser planejados de forma a se tornarem significativos e coerentes com os processos, assim como com os recursos que são mobilizados para o alcance dos objetivos. É premente que haja coerência entre as metas e os objetivos para que estes sirvam de recurso para a iniciação deste processo. A inovação requer coerência e, neste sentido, os resultados obtidos serão condizentes com a qualidade de ensino que se espera.

A seguir, registram-se, comentários de acadêmicos que se colocam contrários ao número de questões propostas pelo novo método avaliativo: 25 objetivas e duas discursivas.

E5: Não sou contra este novo método, acho essencial para aprofundar o conhecimento e que para muitos alunos levem mais a sério os estudos, mas acredito também que a quantidade é exagerada.

E6: Prova com 25 questões objetivas e mais duas questões

dissertativas estão sendo cansativas tanto para o professor quanto para os alunos. Com certeza não estamos na faculdade para ter moleza, mas tudo isso? Está sendo dificultoso e, repito, eu detesto moleza como já vi e participei em muitas matérias, em vários semestres de moleza, mas 27 questões é demais.

Relata-se que o NATEP chegou a este escore de questões tendo como base o tempo de três horas dedicadas exclusivamente a este fim. Do mesmo modo é a prova do Enade, que é composta de duas partes: a primeira, denominada Formação Geral, sendo um componente comum às provas das diferentes áreas de conhecimento, aplicadas com o objetivo de “[...] investigar competências, habilidades e conhecimentos gerais que os acadêmicos já tenham desenvolvido no seu repertório, de forma a facilitar a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 433). Já as questões de conhecimento específico, que compõem a segunda parte da avaliação, contemplam as especificidades de cada curso “[...] tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional” (loc. cit.).

Constata-se nas considerações do Entrevistado 2 que “A forma de exigir mais dos alunos é bem-vinda, desde que seja gradativa, ao longo dos períodos, e com base para tal exigência”. Contudo, verifica-se que este novo paradigma institucional atende aos princípios de formação formativa ao incluir e padronizar os métodos avaliativos docente e discente, mas, sobretudo, por privilegiar a autoavaliação participativa dentro da instituição, articulando-a com a regulação do sistema.

Observa-se, então, que este Plano foi capaz de ampliar o foco da avaliação pelo fato de integrar outras dimensões ao ato de avaliar, sobretudo a questão de leitura e produção textual, não priorizando apenas o desempenho do acadêmico nas avaliações individuais e sem consulta, o que se mostrou como um fator positivo na percepção da qualidade da educação oferecida pela IES, conforme se observa no seguinte comentário:

E3: Penso que a elaboração dos artigos deve ser uma atividade a ser realizada com mais empenho por parte dos estudantes, mas para isso precisamos de professores que leiam e corrijam nossos trabalhos, para que possamos desenvolver e aprimorar nossos conhecimentos.

Ressalta-se que os desafios das IES frente ao SINAES são muitos e dependem,

fundamentalmente, do comprometimento, que deve partir da comunidade acadêmica como um todo, principalmente do docente, que deve estar comprometido com o desenvolvimento de processos formativos de avaliação. Sobre esta questão, destaca-se que os resultados do Enade, embora não seja seu objetivo, hoje permitem comparações entre as IESs informando para a sociedade a qualidade do curso e o valor do diploma acadêmico. Ainda, esses escores estão cada vez mais sendo considerados pelas organizações empresariais, já que indicam aos empregadores qual é o conjunto de competências que o curso e/ou a IES está sendo capaz de formar. Se não bastasse isso, o resultado desse exame considera o desempenho de toda a turma, o que faz pesar sobre os ombros de toda a comunidade acadêmica aquilo que pode ser considerada como ‘responsabilidade social compartilhada’ não apenas entre acadêmicos, mas, também, entre professores e dirigentes da instituição. Os resultados deste processo refletirão não só na vida profissional dos egressos, bem como na de futuros estudantes, que dependerão de financiamentos governamentais.

Relata-se que este novo processo avaliativo vem sofrendo certa resistência por parte dos próprios educadores, os quais reclamam da sobrecarga de trabalho, visto que boa parte dos que lecionam na IES pesquisada acumula outras funções. Diante disso, cabe destacar a necessidade de o NATEP, por meio das formações continuadas e do processo seletivo dos profissionais, provocar a autorreflexão do educador sobre os atuais métodos de avaliação e inovação educacional empregados em seu cotidiano. Em relação a isso, Demo (2012) manifesta sua esperança de que um novo modelo de aprendizagem surja nas escolas e universidades brasileiras, uma vez que, cético do sistema que aí está, afirma veementemente a necessidade de mudança de tal modelo, a qual é possível, necessária e inevitável.

## 5 Considerações Finais

Ao encerrar o relato desta experiência, remete-se ao ideário de Rubem Alves (1994), que defende a ideia de que o objetivo da educação não é apenas ensinar as coisas, mas sim ensinar os acadêmicos a pensarem e criar neles a curiosidade, para que possam viver melhor. Diante do exposto, é evidente que só há uma forma de avaliar a capacidade de pensar: a redação; e sobre esse prisma é que o Plano em questão foi elaborado, a fim de que, de maneira interdisciplinar,

possa-se vislumbrar, em curto espaço de tempo, a formação de um novo perfil acadêmico, com capacidade de leitura, síntese, análise, interpretação e escrita do seu próprio universo.

Diante deste relato, evidencia-se que o maior desafio para as IESs, neste cenário de mudanças, é a formação contínua do seu próprio professorado, o qual, muitas vezes, detém a titulação exigida pelo Governo, no entanto carece de habilidades para se ajustar às exigências decorrentes da evolução deste processo de avaliação, bem como de competências para compreender temas exteriores à sua disciplina. Nesta seara, surge a necessidade de se investir na valorização socioeconômica do professor, visto que, sem isso, a sociedade não pode esperar de uma profissão excluída a tão sonhada transformação social.

Nestes tempos em que a inovação educacional é bastante debatida, inclusive no ensino superior, é premente destacar que não se educa apenas pela fala, mas sim, em tempos de grandes tecnologias, por meio de ambientes desafiadores e motivadores; dentro e fora da sala de aula, presencialmente ou não, o professor pode ser um educador. Aí, mais uma vez, destaca-se a importância da formação dos educadores do século XXI para que dominem essas tecnologias e, assim, sejam capazes de se utilizar esses instrumentos como novos sistemas de aprendizagem.

Neste sentido, é de suma importância que acadêmicos, professores e dirigentes da IES estejam comprometidos com todo esse processo que, de forma sintética, requer o empenho a fim de ultrapassar limites tanto dos professores quanto dos acadêmicos, até hoje acostumados a produzirem seus conhecimentos de forma conjunta e/ou sem comprometimento real com o aprender. Vale ressaltar que, quando todos os envolvidos se empenham no cumprimento dos objetivos, os resultados se mostram profícuos.

É evidente que a avaliação é apenas um dos instrumentos que faz parte do processo ensino-aprendizagem; no entanto, os resultados do Enade atualmente exigem que este meio seja o indicador da aquisição do conhecimento. Sabe-se que até chegar à avaliação os processos de aquisição do saber passam por diversos âmbitos e envolvem muito mais que o conteúdo-professor-aluno, porém é justamente neste processo e nesta interação que ocorre o saber adquirido.

Diante do exposto, conclui-se que cabe aos educadores refletirem sobre

seus conceitos de educação, bem como quanto à difícil tarefa de educar abandonando os velhos paradigmas do sistema instrucionista, para visualizar a produção efetiva de conhecimento na prática, dentro e fora das salas de aula. Além disso, percebe-se que uma mudança eficaz do sistema educacional passa pela formação dos professores que reconheçam a importância do ‘aprender a aprender’; passa pela compreensão de que o professor seja formado, valorizado e reconhecido como um ‘profissional da aprendizagem’, capaz de combinar com a academia problematizações da vida real, problemas esses que sejam desafiadores e motivadores aos olhares dos seus educandos. Para isso, é imprescindível que faça das suas aulas uma aliança entre a teoria e a prática, ou seja, deve deixar de apenas analisar os problemas e assumir a responsabilidade que lhe compete em enfrentá-los para que seus alunos possam compor a própria história e, assim, alçar o voo rumo ao novo tempo para a efetiva renovação pedagógica.

## Referências

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3. ed. Indianópolis (SP): Ars Poética Editora Ltda, 1994. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Florianópolis/SC, v. 23, p.117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://cevs.org.br/biblioteca/ensaio-sobre-educacao-distancia-brasil>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BEUREN, Maria Ilse, et al. *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BONFIGLIO, Simoni Urnau. *Autoregulação da aprendizagem: o caso do Colégio Salesiano Itajaí – SC/Brasil*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciência da Educação UCSA/EDAN – PY, 2010, Validado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzUuOxPrSHyWG1DZ01XbTNhdkU/view>

BRASIL, *Manual do Enade 2014*. Brasília, MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Atualizada abril 2013. Brasília: MEC, 2013.

DEMO, Pedro. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I*. Brasília: Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012.

*DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA*. (2013). Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/avalia%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10 dez, 2014.

GARCIA, Joe. *Avaliação e aprendizagem na educação superior*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARAES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2004, vol.17, n.2, pp. 143-150. ISSN 1678-7153. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em 12 ago. 2015

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A Mediação Pedagógica: educação à distância alternativa*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1997.



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANDIM, Cláudia. *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2.ed. Salvador: Malabares Comunicações, 2005.

MARQUES, Warlen Fernandes Soares. *Psicopedagogia e avaliação educacional*. Dissertação de mestrado PUC-Campinas, 2003.

MARTINS, Sebastião Pinheiro. *A educação na sociedade industrial: de Comenius a Rivail*. 2001. 154 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência Superior, Instituto de Pesquisas Sócio-pedagógicas, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/monopdf/8/SEBASTIAO PINHEIRO MARTINS.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/8/SEBASTIAO_PINHEIRO_MARTINS.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PALLOFF, Rena. M. e PRATT, Keith. *O aluno virtual*. 1ª ed. São Paulo: Artmed. 2004

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: aval. políticas públicas Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.425-436, out. 2006. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

POZZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B.B., MARTINS, M. C. *A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação*. Artigo. CR\_ROOM. 2002

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.