



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

TACIANE DE MEDEIROS GOMES

ENADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UERN SOBRE O
COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL

MOSSORÓ/RN

2025

TACIANE DE MEDEIROS GOMES

**ENADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UERN SOBRE O
COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Poseduc, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), na Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

MOSSORÓ-RN

2025

TACIANE DE MEDEIROS GOMES

**ENADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UERN SOBRE O
COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Poseduc, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), na Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UERN/FE/POSEDUC
(Orientador)

Prof.^a. Dr.^a. Meyre Ester Barbosa de Oliveira - UERN/FE/POSEDUC
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Sueldes de Araújo- UFERSA
(Examinador Externo)

Prof.^a. Dr.^a. Antonia Batista Marques – UERN/FE/POSEDUC
(Examinador - Suplente 1)

Prof.^a. Dr. Emerson Augusto de Medeiros – UFERSA
(Examinador - Suplente 2)

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G633e Gomes, Taciane de Medeiros
ENADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA UERN SOBRE O COMPONENTE DA
FORMAÇÃO GERAL. / Taciane de Medeiros Gomes. -
Mossoró, 2025.
123p.

Orientador(a): Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes
Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. avaliação. 2. Enade. 3. Pedagogia. 4. formação
geral. I. Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e acima de tudo, agradeço a Deus, que, mesmo sem merecer, me guia, conforta e protege todos os dias da minha vida. Ele é a luz que ilumina meu caminho, a força que me sustenta nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Lucia Helena Bezerra de Medeiros Gomes e Paulo de Tasso Pereira Gomes, minha eterna gratidão por cada ato de amor, cuidado e bondade que sempre dedicaram a mim e a meu irmão. Agradeço-vos ainda, pelo esforço incansável em nos proporcionar oportunidades que não tiveram quando crianças e adolescentes, e por nos ensinarem, através de suas atitudes, a importância da educação, da fé e do caráter.

Ao meu irmão, Paulo Thallys, aquele que parece que foi ontem que vivenciei as primeiras falas e passos, mas que hoje se tornou um jovem temente a Deus, família e companheiro com quem sei que posso contar para tudo. A amizade que construímos é uma das minhas maiores riquezas.

Aos meus avós maternos, Luiza Letice Bezerra de Medeiros e Claudionor Viberto de Medeiros, que sempre estiveram ao lado dos meus pais na minha criação, e que mesmo sem entender plenamente, me incentivam e apoiam minhas aventuras acadêmicas e profissionais.

Ao meu parceiro de vida, Avelino Filho, meu maior incentivador, que, com seu compromisso e dedicação ao ensino, me fez enxergar o poder transformador da educação. Agradeço, também, por dividir comigo não apenas os momentos de alegria e conquistas, mas também as angústias e desafios que surgiram ao longo do mestrado e da vida.

À minha querida amiga, Mayra Ribeiro, por incentivar minha vida acadêmica e profissional, por acreditar em mim e enxergar um potencial em mim que nem eu mesma podia ver.

À minha orientadora, Profa. Mayra Ribeiro, pela dedicação, paciência e carinho em toda a construção desta pesquisa. Sua generosidade e comprometimento são inspirações para todos ao seu redor.

À minha amiga para todas as horas, Andréia Lourenço, presente que a Uern me deu. Aquela que com sua espontaneidade e alegria, torna o dia de todos ao seu redor mais leve.

Aos professores da banca de qualificação, Meyre Ester e Sueldes Araújo, pelo olhar sensível e pelas contribuições valiosas que enriqueceram a construção desta pesquisa.

À minha turma do mestrado. Pessoas incríveis que tornaram esse desafio mais leve. O agradecimento especial direciono a Márcia Silva (Icapuí), minha parceira de orientação, sempre muito solícita e pronta para ajudar.

À minha querida Diretora, Eliane Anselmo, que se tornou uma grande amiga, pela compreensão e apoio desde o início do mestrado. Nos momentos em que as demandas se dividiam entre as rotinas de casa, trabalho e estudo, sempre demonstrou estar pronta para ajudar.

Aos participantes desta pesquisa, que com muita generosidade e espontaneidade, contribuíram com suas percepções, experiências e vivências.

À Faculdade de Educação, que me acolheu e me permitiu vivenciar o cotidiano do curso de Pedagogia.

Às minhas amigas de trabalho Aline Neto, Edymara Moura e Zaíra Nakala, pelos abraços, sorrisos e momentos de leveza, que me ensinam tanto.

A cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para a construção desta pesquisa, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) se constitui como uma política de avaliação nacional que visa aferir as competências de estudantes em relação aos conhecimentos construídos ao longo da graduação, com temáticas inerentes aos componentes da Formação Específica e da Formação Geral. As temáticas abordadas no componente da Formação Geral são comuns a todos os cursos de graduação, o que nos faz presumir que, no âmbito do instituído, são competências fundamentais para todos os graduandos e futuros profissionais do país. Nesse sentido, trazemos como problemática de pesquisa: quais as percepções de estudantes do Curso de Pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade? Com inspiração na postura epistemológica multirreferencial (Ardoino, 1998) e na pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008), dialogamos em meio ao currículo *pensadopracado* do curso de Pedagogia e mobilizamos dispositivos como: documentos nacionais e institucionais, questionário, rodas de conversas e cadernos de provas Enade. Como resultado da pesquisa, temos que o interesse dos alunos sobre as temáticas do componente de Formação Geral aparece em suas narrativas quando estão relacionadas às demandas escolares e que a Formação Profissional, na maioria das vezes, está relacionada a uma dimensão técnica e aplicacionista, destituída de uma dimensão cidadã para uma atuação no contexto social mais amplo. Por fim, o currículo *pensadopracado* se constitui como potência formativa, em devir, para/na mobilização de temáticas da Formação Geral, possíveis de impulsionar uma formação crítica, emancipacionista e cidadã dos graduandos, desde que com a mediação docente intencional.

Palavras-chave: avaliação; Enade; Pedagogia; formação geral.

ABSTRACT

The National Student Performance Exam (Enade) constitutes a national evaluation policy aimed at assessing students' competencies in relation to the knowledge acquired throughout their undergraduate education, covering themes inherent to both the Specific Training and General Training components. The themes addressed in the General Training component are common to all undergraduate programs, which leads us to assume that these are fundamental competencies for all graduates and future professionals in the country. In this sense, our research problem is: what are the perceptions of students from the Pedagogy Course at UERN regarding the contribution of their education to the development of competencies aligned with the themes of the General Training components of Enade? Drawing on the multireferential epistemological stance (Ardoino, 1998) and research on everyday life (Alves, 2008), we engage with the curriculum as practiced in the Pedagogy course and mobilize devices such as national and institutional documents, questionnaires, discussion groups, and Enade exam papers. As a result of the research, we found that students' interest in the themes of the General Training component appears in their narratives when these are linked to school-related demands. Additionally, Professional Training is mostly associated with a technical and application-focused dimension, devoid of a civic dimension for broader social engagement. Finally, the curriculum as practiced is constituted as a formative potential, in constant development, for the mobilization of General Training themes that can promote a critical, emancipatory, and civic education for undergraduates, provided that there is intentional teaching mediation.

Keywords: evaluation; Enade; Pedagogy; general formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Banner Itinerante que foi compartilhado para divulgação do Enade 2019	21
Figura 2 – Marcador de páginas confeccionado com o cordel escrito pelo Servidor e Poeta Aldaci de França.....	22
Figura 3 – Plano de ação da AAI/Uern 2019	22
Figura 4 – Reflexão epistemológica e metodológica – Prova Enade	26
Figura 5 – Tessitura Metodológica.....	32
Figura 6 – Caminho para a consolidação da política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil	53
Figura 7 – Eixos do Sinaes	55
Figura 8 – Análise quantitativa do Inep (Instituição e Cursos).....	56
Figura 9 – Estrutura da Prova Enade.....	59
Figura 10 – Enade divide opiniões de estudantes.....	60
Figura 11 – Composição do relatório de curso (Enade).....	63
Figura 12 – Uern no RN	66
Figura 13 – Preparação para o Enade/Uern.....	69
Figura 14 – Revista comemorativa Uern – 55 anos	70
Figura 15 – Descreva o que sabe sobre o Enade	81
Figura 16 – Conversação com estudantes do curso de Pedagogia da Uern.....	84
Figura 17 – Questão do Enade sobre Tecnologia.....	87
Figura 18 – O que é formação para você?	90
Figura 19 – Nuvem de palavras – demandas sociais importantes para a formação	91
Figura 20 – Experiência em uma aula do componente curricular “Didática”	93
Figura 21 – Objetos de conhecimento Enade - FGD e FE	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Enade Pedagogia (Formação Geral).....	74
Gráfico 2 – Grau indicativo de interesse dos estudantes	82
Gráfico 3 – Abordagem dos temas na formação em Pedagogia.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de busca	35
Quadro 2 – Perguntas Norteadoras.....	35
Quadro 3 – Critérios de Inclusão	36
Quadro 4 – Critérios de Exclusão	36
Quadro 5 – Estágios de análise dos trabalhos	36
Quadro 6 – Autores, tipo, título, instituição e ano de defesa dos trabalhos selecionados na busca na BDTD	37
Quadro 7 – Autores, tipo, título, instituição e ano de defesa – pesquisas outras	38
Quadro 8 – Conceito Enade – Pedagogia – Uern (Mossoró)	73
Quadro 9 – Grupo de Temas Enade – FG	75
Quadro 10 – Temáticas das questões de conhecimentos gerais abordadas no Enade (todos os cursos) – período: 2015 a 2019	76
Quadro 11 – Temáticas – FG – Enade (2021, 2022 e 2023 – ciclos avaliativos que envolvem o curso de Pedagogia).....	77
Quadro 12 – Componentes curriculares (Pedagogia).....	85
Quadro 13 – Os saberes dos professores	94
Quadro 14 – Principais Reformulações Enade 2024.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Assessoria de Avaliação Institucional
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
COSE	Comissão Setorial de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FG	Formação Geral
GERES	Grupo Gestor da Reforma do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA E O CAMINHO EM ASCENSÃO PARA UMA POSTURA MULTIRREFERENCIAL	19
1.1 Itinerância formativa de uma aprendiz de pesquisadora	19
1.2 O olhar multirreferencial em devir: caminhos metodológicos	25
2 IMERSÃO EM REFERENCIAIS COM ABORDAGENS SOBRE O ENADE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	34
2.1 Precedentes constituintes da revisão de literatura	34
2.2 Diálogo, compreensões e reflexões a partir das pesquisas selecionadas	38
3 AS INTERFACES DO ENADE	46
3.1 A política nacional de avaliação e a implementação de testes padronizados no ensino superior	46
3.2 Enade como política nacional de avaliação da qualidade no ensino superior	58
3.2.1 Contexto local: avaliações externas na Uern	65
4 O CURRÍCULO <i>PENSADO PRATICADO</i>: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS RELACIONADAS ÀS TEMÁTICAS DO COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL NO ENADE	72
4.1 Entrando em cena: o curso de Pedagogia da Uern e a Formação Geral	72
4.2 Componentes curriculares e percepções de estudantes	79
4.3 Em meio à pesquisa, mudança na política do Enade: impressões iniciais	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	112
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	116
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	119
ANEXOS	120
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	121

INTRODUÇÃO

Sob o título **“Enade: percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre o componente da Formação Geral”**, esta dissertação é resultado do nosso envolvimento, como servidora pública, na Assessoria de Avaliação Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), com a temática da avaliação na educação superior. Vivenciar na prática a rotina das avaliações internas e externas na instituição foi uma experiência fundante para a ampliação do olhar sobre a complexidade inerente à universidade pública em seus diversos contextos.

Refletir sobre a imensidão de aspectos que reverberam na formação universitária enfatiza a importância da avaliação institucional para o amadurecimento e o fortalecimento das políticas de ensino, pesquisa e extensão, além da estruturação e da reorganização da política de pessoal, da infraestrutura, do planejamento das políticas de assistência estudantil e outros. Na perspectiva de Lapassade, a avaliação institucional é

um método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a análise coletiva, isto é, feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para esses fins (Lapassade, 1971, p.13 *apud* Dias Sobrinho, 2003, p.178).

Nesse sentido, partimos da premissa de que a avaliação pode reverberar como propulsora de planejamento e na construção de uma instituição referenciada nas dimensões social, política, científica e profissional, a partir das conversações e análises com intencionalidade pedagógica, educativa e democrática voltadas para o melhor desempenho da missão institucional.

No Brasil, por força da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a regulamentação da qualidade do ensino superior advém a partir da Lei nº 10.861/2004, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Conforme o art. 1º, §1º da referida lei, esse sistema possui, como finalidades precípuas,

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004, art. 1º).

A metodologia de avaliação realizada pelo Sinaes é composta por três vertentes, que abrangem diferentes atores institucionais, tais como: a avaliação de cursos, a avaliação institucional e a avaliação de desempenho dos estudantes. Nesta pesquisa, a ideia central perpassa pelo enfoque da avaliação de desempenho dos estudantes, direcionada aos estudantes concluintes dos cursos de graduação, mediante a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que visa aferir os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

O exame aborda temáticas do componente específico, que traz questões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, bem como do componente da Formação Geral, que busca apreender os conhecimentos/saberes dos graduandos sobre a realidade brasileira e mundial nas mais diversas perspectivas, tais como política, econômica, social, ambiental e outras. A partir das avaliações realizadas por estudantes, são atribuídos conceitos de 1(um) a 5(cinco) ao curso. Quanto maior o indicador, melhor terá sido o desempenho dos estudantes.¹

Embora o Enade seja uma política instituída, ainda não é consenso no ambiente acadêmico, uma vez que seus resultados comumente têm sido utilizados apenas sob a ótica quantitativa, de mensuração e de ranqueamentos. Todavia, trata-se de uma política de estado implementada no país há mais de duas décadas e ultrapassa as perspectivas ideológicas de governo². Nessa perspectiva, com inspiração na postura epistemológica multirreferencial (Ardoino, 1998) e na pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008), construímos a pesquisa a partir de *um rigor outro* (Macedo, 2009), de forma a não negar a política nem os indicadores instituídos, mas com intenção de ascender o olhar plural diante de um movimento reflexivo e intercrítico que não se reduz à cisão entre o quantitativo e o qualitativo, o objetivo e o subjetivo, valorizando a complexidade inerente à avaliação em seu conjunto de interesses, propósitos, formas e conteúdos.

Concordamos com Duarte (2015) ao pontuar que as críticas feitas ao Enade são fortes, pois os dados não revelam melhoria de qualidade nesse nível de educação, mas que os resultados no exame podem permitir reflexões importantes sobre a qualidade dos cursos de

¹ Destacamos que a pesquisa foi pensada e desenvolvida com base no modelo avaliativo implementado desde 2004, o que possibilitou a formulação da questão de estudo centrada nas temáticas dos componentes da Formação Geral. Porém, com o movimento reflexivo e de "estado de alerta" inerente ao pesquisador implicado, deparamo-nos com a publicação da Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024, que introduziu uma mudança significativa: a substituição do componente da "Formação Geral" pelo de "Formação Geral Docente", a ser implementada nas provas do Enade de Pedagogia e das demais licenciaturas em 2024. Embora a condução da pesquisa tenha se mantido sob a perspectiva do antigo componente de Formação Geral, optamos por situar brevemente, na seção 4.3, as principais reformulações do exame.

² Desde a sua implantação, em abril de 2004, como parte integrante do Sinaes, o Enade tem sido a principal metodologia aplicada pelo Inep para avaliar o desempenho de estudantes da graduação. Ao longo dos anos, essa política atravessou os governos dos presidentes Lula (2003-2011), Dilma (2011-2016), Temer (2016-2019), Bolsonaro (2019-2023) e permanece em vigor até os dias atuais.

graduação. De certo, os indicadores quantitativos não são suficientes para contemplar todas as possibilidades e especificidades inerentes às singularidades de cada curso e/ou instituição, uma vez que a multiplicidade de aspectos do ensino e da aprendizagem não se reduz a instrumentos de testes e medidas.

Macedo (2012) descreve a contemporaneidade como uma fusão complexa de diferentes tempos, permeada por tensões e conexões profundas, em que todas as suas contradições e ambiguidades estão entrelaçadas. Nesse contexto, o autor observa que “muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte e (in)tenso de currículos outros” (Macedo, 2012, p. 67). Essa reflexão nos remonta ao cenário de vivência profissional, quando pudemos experienciar encontros e atividades que permitiram o distanciamento de uma perspectiva tecnoburocrática e oportunizaram o desenvolvimento de um olhar outro para as políticas de avaliação nacional, em especial para o Enade, a partir da construção heurística de dispositivos capazes de mobilizar toda a instituição a olhar para o exame.

Na perspectiva de Ribeiro (2015, p.29),

Um educador precisa estar muito além dos papéis em que atua, ou seja, não cabe apenas a transmissão do conhecimento, a gestão, a orientação. Um educador realiza, se envolve, se implica no ato educativo ampliando ao máximo o aproveitamento das oportunidades múltiplas e de intensidades infindáveis para que os sujeitos se tornem autores-cidadãos cada vez mais.

Assumimos a compreensão de que, para além do repasse de informações estritamente conteudistas, a formação universitária possui como missão propiciar, sobretudo, uma aprendizagem para a vida social. Como ambiente genuinamente heterogêneo, democrático e participativo, repleto de fins e recomeços diante do seu contexto sociocultural, a universidade se constitui como um espaço privilegiado para proliferação de momentos experienciais qualificados como formativos para o exercício da cidadania.

Nesse cenário, possuímos uma normativa nacional que dispõe de um conjunto de diretrizes comuns aos cursos de todas as áreas do país, abordados no componente da Formação Geral do Enade. Nessa perspectiva, pensamos que, no âmbito do instituído, surge a necessidade de essa abordagem com temáticas e conhecimentos plurais estar inserida no currículo de todos os futuros profissionais do Brasil. Diante dessa problemática, mergulhamos nas experiências formativas de estudantes do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, mais especificamente em uma turma com previsão de ser avaliada na edição do exame em 2024, com a intenção de criar momentos formativos, partindo de questões central e secundárias, a saber:

- **Quais as percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade?**
- A aprendizagem dessas temáticas propicia valores para a formação humana, acadêmica e profissional?
- As abordagens dessas temáticas do Enade na formação acadêmica estão direcionadas para a aprendizagem e fortalecimento da ação humana individual e coletiva? Ou mais como critério de competitividade?

Dessa forma, lançamo-nos em meio ao cotidiano do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, para compreendermos as experiências singulares vivenciadas no contexto do departamento, assim como o processo de construção e ressignificação de sentidos dos futuros pedagogos do país, desenvolvendo pensamentos hermenêuticos do currículo vivenciado a partir das visões e expectativas dos sujeitos. Afastamo-nos do enquadramento do que é bom ou ruim e nos permitimos implicar-nos com as transformações, com as inventividades, com o heterogêneo. E nesse caminho de descoberta, construção e desconstrução, percorremos por objetivos específicos, a saber:

- Perceber os sentidos que estudantes de Pedagogia atribuem às temáticas do componente da Formação Geral do Enade;
- Identificar, no currículo instituído do curso de Pedagogia do campus central da Uern, as competências relacionadas às temáticas do componente da Formação Geral do Enade;
- Identificar as temáticas abordadas nas provas da Formação Geral aplicadas nos anos 2014, 2017 e 2021.

Esta dissertação é constituída por quatro seções. Na primeira seção, intitulada “O itinerário em ascensão para uma postura multirreferencial”, narramos experiências, apresentamos reflexões sobre o itinerário profissional e social que nos aproximam da temática pesquisada, assim como situamos o caminho metodológico, realçando as inspirações epistemológicas que fundamentam a opção de fazer pesquisa com *um rigor outro*, o qual rompe com a dicotomia entre subjetividade e objetividade e convida-nos a pensar as metodologias de forma crítica, reflexiva e ética, dando enfoque à complexidade e ao dinamismo da vida social.

Na segunda seção, sob o título: “Imersão em referenciais com abordagens sobre o Enade: o que dizem as pesquisas?”, buscamos explorar o percurso de descoberta e/ou redefinição do caminho investigativo a partir da conexão com trabalhos que apresentam uma discussão teórica ou experimental que envolvem o Enade, destinando uma atenção maior às pesquisas que abordam o componente da Formação Geral. O exercício para seleção das

pesquisas foi realizado a partir das teses e dissertações depositadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2014 e 2022, por meio dos critérios de inclusão e exclusão especificados no texto. Esse movimento nos permitiu não apenas mapear as discussões teóricas e práticas em torno do Enade, mas também dialogar com múltiplos referenciais que orientaram nossas interpretações e reflexões.

Na terceira seção, intitulada “As interfaces do Enade”, abordamos o percurso histórico e as condições que possibilitaram a implementação de políticas de avaliação e o surgimento das avaliações em larga escala no Brasil, considerando os primeiros movimentos históricos até a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com destaque para as especificidades do Enade. Além disso, situamos o contexto das avaliações externas no âmbito da Uern, evidenciando como essa política nacional é articulada e dinamizada na instituição, com vistas a abordar como essas políticas se engendram localmente, suas influências na formação acadêmica e profissional e os desafios de promover uma cultura avaliativa comprometida com a melhoria da qualidade da formação.

Na quarta seção, intitulada “O currículo *pensadopracado*: percepções de estudantes sobre as competências relacionadas às temáticas do componente da Formação Geral no Enade”, situamos como o curso de Pedagogia tem se apresentado nos resultados do Enade, em especial no que tange ao componente da Formação Geral, identificando as temáticas abordadas do referido componente e demonstrando uma continuidade no padrão de abordagens, ao trazer questões sobre política, educação, meio ambiente, desigualdade social e de gênero, entre outros. Nessa perspectiva, dialogamos com o currículo *pensadopracado* do curso, sob a ótica do componente da Formação Geral do Enade, com vistas a aguçar um olhar crítico para a formação acadêmica no sentido de apreender as percepções dos estudantes sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade.

Nas Considerações finais, condensamos nossos achados e construímos ponderações em relação à problemática investigada. A inspiração metodológica na multirreferencialidade e na pesquisa com os cotidianos possibilitou um outro olhar para o Enade, distanciando-nos da perspectiva classificatória e homogênea predominante nos documentos que regem a avaliação do ensino superior do Brasil. Esse movimento permitiu que utilizássemos o exame como um pretexto investigativo, direcionando a atenção para o currículo *pensadopracado* do curso de Pedagogia, com foco nas temáticas inerentes aos componentes da Formação Geral, revelando-os como oportunidade para refletir sobre as articulações possíveis entre o currículo e as demandas atuais de formação. O caminhar da pesquisa reforça a importância de a formação

universitária promover e incentivar o contato com temáticas alinhadas às demandas sociais, evidenciando, portanto, que a articulação dos conhecimentos inerentes aos componentes da Formação Específica e da Formação Geral pode enriquecer o processo formativo, preparando futuros pedagogos não apenas para o mercado de trabalho³, mas também para uma atuação social, humana e cidadã.

³ Nos inspiramos na abordagem multirreferencial ao utilizar os termos "mercado de trabalho" e "mundo do trabalho" com distinções conceituais ao longo da pesquisa. O primeiro se refere a uma perspectiva mais restrita, vinculada às demandas de atuação profissional, enquanto o segundo abrange uma dimensão mais ampla, considerando o trabalho em suas múltiplas relações sociais, culturais e humanas. Dessa forma, nossa postura epistemológica e metodológica extrapola a perspectiva técnico-instrumental do mercado de trabalho para uma compreensão que se coaduna ao mundo do trabalho e a uma formação universitária em suas dimensões social, humana e cidadã.

1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA E O CAMINHO EM ASCENSÃO PARA UMA POSTURA MULTIRREFERENCIAL

“ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (Josso, 2004, p. 58)

Esta seção tenciona narrar experiências e apresentar reflexões sobre o itinerário profissional/pessoal/acadêmico que me conduziram ao objeto desta pesquisa. Assumo a postura de aprendiz de pesquisadora e apresento minha compreensão atual sobre o olhar multirreferencial, permitindo-me, como sujeito participante, (trans)formar-me a partir das interações com outras subjetividades.

1.1 Itinerância formativa de uma aprendiz de pesquisadora⁴

Com inspiração em Josso (2004), utilizarei as recordações-referências para construir a narrativa do percurso que me constitui uma aprendiz de pesquisadora. Compreendo que rememorar os tempos vividos-sentidos até a minha inserção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Poseduc/Uern) me permite não apenas expor as motivações para o tema da pesquisa, mas também refletir sobre o meu lugar nas perspectivas pessoal, acadêmica, profissional e, sobretudo, sobre as significações atribuídas a esta pesquisa que, a partir de entrelaces e distanciamentos com sujeitos outros, (trans)formam-me cotidianamente.

Quando uma pessoa comum se refere à formação universitária, inicialmente vem à mente o seu conceito mais estrito, isto é, como currículo instituído, como um diploma de graduação ou de pós-graduação. Durante muito tempo, minha percepção de formação foi essa. Talvez por falta de maturidade, minha preocupação se detinha às notas, a receber o diploma, a adquirir o máximo de conhecimento para conseguir passar em seleções futuras e integrar o mercado de trabalho. A ingenuidade não me permitia perceber o quanto a relação comigo mesma e com os outros, como os momentos de debates acadêmicos, bem como as conversas lúdicas, seriam importantes para lapidar minha identidade. É indiscutível que o ambiente

⁴ Nesta subseção utilizo a primeira pessoa do singular como uma postura de escrita adotada com inspiração na multirreferencialidade, que possibilita o uso da primeira pessoa como forma de expressar a subjetividade do autor como sujeito participante/implicado na pesquisa. Nas demais seções, utilizamos a primeira pessoa do plural como forma de representar uma coletividade ou um conjunto de sujeitos, reconhecendo que a pesquisa é um processo de construção coletiva.

universitário proporciona formações diversas, mas sua multiplicidade não se resume à de confeccionadora de diplomas e de formadora de futuros profissionais.

Ao tomar nota das falas de Macedo (2020), percebo que esse autor destaca sua perspectiva no sentido de que a tríade ensino, pesquisa e extensão não é suficiente para entendermos a educação universitária na sua complexidade epistemológica e pedagógica. Acredito que a intenção do autor é trazer um pouco dessa amplitude indescritível, da conceituação irredutível e realçar a universidade como um lugar que potencializa a construção da formação identitária, singular e emancipatória. Para o autor (Ibid., 2020), as experiências transingulares de quem vivencia, mergulha e se compromete com a rotina universitária proporciona o encontro com a complexidade e a heterogeneidade de ser no mundo. Esse ambiente de subjetividades por excelência desempenha um papel fundante na construção de saberes plurais e proporciona a dinâmica da formação em nível elevado.

A construção desse olhar sobre a dimensão da educação universitária ascende o meu desejo de rememorar e desvelar os sentidos dirigentes dos caminhos de uma formação acadêmica/pessoal/profissional que justificam o envolvimento, o tema e o modo de realizar pesquisa. Nessa perspectiva, trago indagações: Como olho e percebo a avaliação no ensino superior? Que sentido atribuo às avaliações externas e internas? O que me mobilizou a estudar sobre o Enade? Em que momento me encontrei com o tema? Como me percebo no contexto pesquisante?

Nesse caminhar, conjecturo algumas hipóteses. Ingressar na Uern como servidora foi um divisor de águas na minha jornada humana, profissional e acadêmica. Trabalhar na Assessoria de Avaliação Institucional- AAI despertou a minha afinidade com a temática da avaliação na educação superior e trouxe a inquietação para utilizá-la como instrumento capaz de diagnosticar, analisar e sinalizar nossas fragilidades e potencialidades com o objetivo de trazer à tona debates sobre formação e gestão, bem como de levantar informações para retroalimentar as discussões pedagógicas.

A imersão na rotina da AAI/Uern me proporcionou olhar para a avaliação não apenas sob uma ótica ranqueada, mensurável ou quantificada. Nossos atos cotidianos eram voltados a pensar em como melhorar cada vez mais nossas ações na perspectiva de dinamizar a autoavaliação como uma fonte reflexiva e precursora de experiências multiformacionais para toda a comunidade acadêmica. Dialogar sobre organização didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura em caráter autoavaliativo era um aspecto crucial para o acompanhamento, a avaliação e o planejamento das atividades desenvolvidas na instituição. Atualmente, como pesquisadora implicada na epistemologia multirreferencial (Ardoino, 1998), entendo que,

mesmo sem uma intencionalidade de minha parte, já estava, de certa forma, aguçando um olhar plural sobre as políticas de avaliação interna e externa que permeiam a Universidade.

Nesse enredo de itinerância, diante da exigência do art.15, § 6º, da Resolução nº 2/2017/CES/CEE/RN, de 26 de abril de 2017 (revogada), que dispunha, como condição para o credenciamento e o credenciamento de universidade, o conceito no Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a quatro, a equipe AAI/Uern adotou como missão e objetivo primordial atingir o patamar do indicador com conceito quatro na Uern. A partir dessa política instituída, debruçamo-nos sobre a elaboração desse indicador e percebemos que, em seu cálculo, era considerado um valor expressivo do conceito Enade. Essa compreensão nos possibilitou criar ambiências⁵ e dispositivos como forma de envolver toda a comunidade acadêmica para colaborar nesse processo. Reuníamos direções de faculdades, coordenadores de cursos, professores e estudantes; elaborávamos vídeos e banners explicativos da metodologia aplicada no exame; promovíamos momentos de acolhida no dia da prova, com distribuição de água, caneta e lanche.

Figura 1 – Banner Itinerante que foi compartilhado para divulgação do Enade 2019



Fonte: relatório de atividades AAI/Uern (2019), disponível em: <https://portal.uern.br/aai/plano-de-avaliacao-e-relatorio-de-atividades/>

⁵ Para Ribeiro, Carvalho e Santos (2017, p. 5) “Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação.”

Figura 2 – Marcador de páginas confeccionado com o cordel escrito pelo Servidor e Poeta Aldaci de França



Fonte: Relatório de atividades AAI/Uern (2019), disponível em: <https://portal.uern.br/aai/plano-de-avaliacao-e-relatorio-de-atividades/>

É importante realçar que essas iniciativas não eram centradas exclusivamente em atingir um conceito. Tínhamos também o intuito de mobilizar um outro olhar sobre as formas de avaliação e disseminar uma cultura avaliativa na instituição. Na Figura 3, apresentamos uma das metas do plano de ação desenvolvido pela AAI/Uern em 2019, no sentido de criar estratégias para melhorar o IGC e implementar uma cultura avaliativa na instituição:

Figura 3 – Plano de ação da AAI/Uern 2019

1.1. Criar estratégias para melhorar o Índice Geral de Cursos – IGC da UERN

1. Verificar atentamente o desempenho obtido em cada variável do indicador de qualidade, para, então, traçar estratégias de melhorias.
2. Acompanhar cursos que serão avaliados no ENADE 2019.
3. Participar de reuniões com os Cursos que serão avaliados no ENADE 2019, auxiliando no desenvolvimento das atividades.
4. Enviar tutorial a ser trabalhado nos cursos para auxiliar na compreensão do questionário socioeconômico.
5. Auxiliar na realização do evento de acolhimento dos estudantes no dia do exame junto com os Cursos Avaliados.
6. Criar estratégias para a criação da cultura do ENADE em todos os cursos desde o primeiro semestre.
7. Incentivar a PROPEG para melhoria dos indicadores utilizados para o cálculo do IGC.

Fonte: Relatório de atividades AAI/Uern (2019), disponível em: <https://portal.uern.br/aai/plano-de-avaliacao-e-relatorio-de-atividades/>

As avaliações da educação de uma maneira geral e os ranqueamentos delas advindos são alvos de críticas, rejeições e aceitações. Compreendo que a crítica é inerente ao exercício

da práxis⁶ e da postura acadêmica. As diversas facetas, na condição de complexidade, dependem da perspectiva de quem observa, mas também refletem o momento, o lugar e os sentidos do observador. Considerando essa subjetividade no olhar, como equipe, precisávamos criar ambiências no sentido de conscientizar sobre a política, mas também para ouvir compreensões outras. Assim, em meio à estruturação das atividades, foram criados momentos de discussões reflexivas e questionadoras sobre a política de avaliação da educação superior.

Recordo que, embora uma parte de nossas atividades, ações e planejamento fosse voltada a atingir um preceito estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN), contestávamos cotidianamente sobre a norma instituída. Ora, baseado em que fundamentação o CEE/RN poderia impor, como condição para a renovação de reconhecimento da Uern obter um IGC conceito 4? As pesquisas realizadas pela equipe demonstraram que, no ano de 2016, apenas 17,4% das instituições nacionais obtiveram o conceito 4. Como uma universidade pública estadual com orçamento extremamente limitado e sem perspectivas de aumento para investimento em pesquisa, em infraestrutura e em políticas de assistência estudantil alcançaria esse patamar?

Prosseguir com ações e atividades em direção à meta de atingir o IGC 4, diante das limitações que nos cercavam, poderia ter se resumido a práticas homogeneizadas, de conformismo e submissão ao poder instituído. Todavia, como descreve Certeau (2014), nas artes de fazer, os praticantes de cultura fazem usos diversos das regras e convenções impostas pela ordem social e econômica dominante. Nessa perspectiva, buscávamos, sobretudo, extrair o melhor da situação e ressignificar o indicador como um dispositivo que alavancaria a dinâmica da avaliação e potencializar discussões acadêmicas para melhoria das práticas cotidianas dos sujeitos participantes da construção de uma universidade socialmente referenciada. Era como se, com “astúcia de praticante” (Certeau, 2014), tirássemos proveito da estratégia para criarmos táticas que, quiçá, transformassem nosso jeito singular e coletivo/institucional de perceber e atuar com/na avaliação.

Diante do envolvimento com a temática da avaliação, motivada pela política de incentivo à capacitação e formação desenvolvida pela Uern, bem como inspirada pelo convívio social, senti o desejo de ingressar no mestrado. Como forma de conhecer um pouco da rotina do mestrado, em 2022.2, participei da seleção para alunos especiais do Poseduc e fui selecionada para cursar a disciplina “Formação Humana, Profissionalização Docente e Identidade”, ministrada pelo Prof. Francisco Canindé, e, simultaneamente, experimentei

⁶ Refere-se à ação do sujeito que se faz fazendo-se, transformando-se agindo sobre o mundo (Berger, 2012)

participar, como voluntária, dos encontros quinzenais do Grupo de Pesquisa e Estudos coordenado pela Professora Mayra Ribeiro. Essas experiências foram fundamentais para que eu pudesse me aprofundar um pouco sobre os processos formativos de maneira crítica e científica, ter contato com os referenciais na linha de pesquisa que almejava e, conseqüentemente, mobilizá-los como subsídio na construção do meu projeto de pesquisa.

Nessa atividade psicossomática de narrar sobre si, sob o ângulo da minha perspectiva de formação, compreendo que a vivência com os indicadores de qualidade, mais especificamente com o Enade, afetou-me e despertou as minhas inquietações em relação à temática. Do ponto de vista de Barbosa (2012, p. 69, grifo do autor), “as experiências vividas deixam suas marcas, e assumir-se “marcado” é assumir-se implicado”. As marcas das experiências vividas-sentidas me impulsionam a descobrir o inexplorado, o duvidoso e até o vazio, assumindo-me pesquisadora-aprendente, participante da pesquisa e, ainda, contribuindo com a autoformação⁷ e a formação dos sujeitos envolvidos na relação cambial de formar e formar-se.

Em meio à dinâmica de pensar na construção de um projeto de pesquisa que pudesse relacionar a linha de pesquisa de Formação Humana, Docência e Currículo em conjunto com minhas implicações formacionais, elaborei a problemática de pesquisa direcionada à abordagem do componente da Formação Geral no Enade, em razão de o exame solicitar um conjunto de competências comuns aos graduandos de todos os cursos do país, o que nos faz pressupor que, no âmbito do instituído, são competências fundamentais para todos os graduandos e futuros profissionais do Brasil.

Nessa perspectiva, mergulhar em meio às percepções de graduandos de Pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Feral do Enade se justifica pela própria organização do Programa, por estar inserido na Faculdade de Educação da Uern, bem como pelo envolvimento da minha orientadora com o curso, em razão de ser pedagoga e professora no Departamento de Educação. Ademais, o pedagogo, em sua rotina laboral, possui um papel fundante no planejamento e na implementação de atividades educativas que vislumbram o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Além disso, atua na articulação dos processos formativos desenvolvidos no interior da escola. E, ainda, como principal elemento implicacional pessoal/profissional, já que atuo como servidora técnica da instituição,

⁷ Refere-se ao processo pelo qual alguém se educa e se desenvolve por conta própria. Na perspectiva de Macedo (2020, p. 21), não se trata apenas um processo intelectual, mas também emocional, em que os desejos e aspirações desempenham um papel fundamental no formar-se.

percebo, no tema de pesquisa, possibilidades para contribuir com o pensar nos currículos e na formação no âmbito da instituição, considerando, nas competências de Formação Geral demandadas no Enade, potencialidades, em devir, de uma formação cidadã (Gomes, Ribeiro e Silva, 2023).

Compreendo que dialogar com as perspectivas plurais de estudantes de Pedagogia proporciona reflexões como: o curso de Pedagogia tem proporcionado saberes formacionais que envolvem as temáticas abordadas no componente da Formação Geral do Enade? Os estudantes consideram que essas temáticas são relevantes para a formação? Essas temáticas favorecem a construção de saberes comprometidos com uma formação cidadã?

Sensibilizada pelo pensamento de Macedo (2020), abraço uma perspectiva outra com o intuito de investir na construção de uma identidade para o desenvolvimento de uma pesquisa criativa, inventiva e experiencial, na busca constante da autoria científica, de forma a não restringir o currículo e a formação universitária à produção de conhecimentos nem aos indicadores instituídos, e sim buscar compreender a construção do seu processo identitário com a valorização de sua complexidade, a partir da construção do saber experiencial, histórico e cultural. Desse olhar, advém a necessidade de aprender por meio do instituído, diante de encontros e conversações, construindo saberes a partir de visões outras, com escuta sensível dos atores e autores, buscando o afastamento do cenário da polaridade e estudando a temática e seus reflexos a partir de um olhar plural, permitindo-me caminhar para o instituinte e vivenciar complexidade epistemológica e pedagógica no curso de Pedagogia do Campus Central da Uern.

1.2 O olhar multirreferencial em devir: caminhos metodológicos

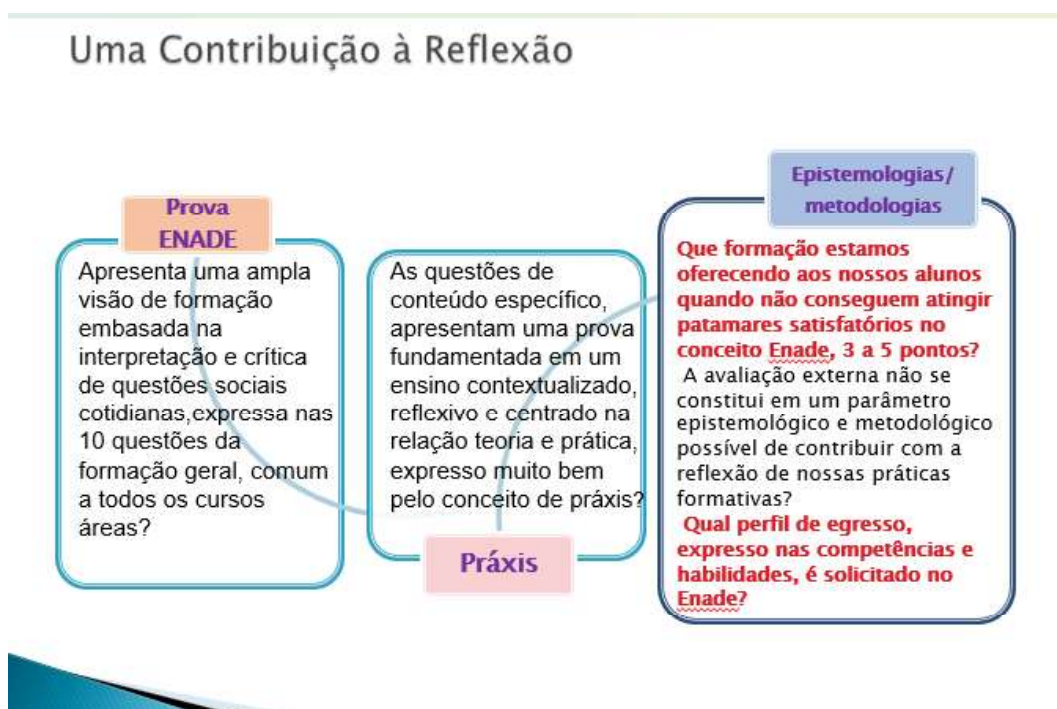
Quando refletimos sobre a qualidade do ensino superior e sobre os indicadores que buscam mensurá-la em caráter quantitativo, surgem muitas críticas em razão da abordagem uníssona, distanciada da realidade de cada região do país, e até mesmo das especificidades de abordagem em cada universidade. Em âmbito federal, os cálculos dos indicadores de qualidade na educação superior brasileira atribuem um valor significativo ao Enade, que se trata de uma prova direcionada aos estudantes concluintes da graduação, aplicada em ciclos avaliativos trienais, constituída de 40 questões, sendo 10 delas do componente da Formação Geral e 30 relacionadas aos conteúdos estabelecidos no componente específico das diretrizes curriculares de cada curso. Esse conceito dá maior protagonismo aos conhecimentos construídos pelos estudantes no decorrer da graduação, sendo esses saberes mensurados a partir dessa prova, que

é considerada componente curricular obrigatório, sem um impacto direto no currículo do estudante.

Lembro que, antes de iniciar minha jornada como pesquisadora aprendiz, tinha duas compreensões do conceito Enade: uma como estudante Enade e a outra como servidora da AAI. Na condição de estudante do Curso de Direito em uma universidade privada, tinha a percepção de que o Enade era apenas um conceito e, caso o curso tivesse um bom resultado, seria divulgado amplamente como estratégia de *marketing* da instituição.

Já como servidora em uma instituição pública e em meio ao processo de ampliação e ressignificação das compreensões sobre as avaliações, em função da formação no mestrado, comecei a perceber o exame como e para além de medida de avaliação, planejamento e redirecionamento de práticas para atingir uma meta, ou seja, agora consigo vislumbrar um olhar para as potencialidades epistemológicas e metodológicas de pensar/fazer/atuar na formação, conforme podemos ver na Figura 4, em momentos de apresentação da Assessoria de Avaliação Institucional em Seminários de Formação. Lembro-me da angústia quando pensava na não utilização desse indicador. Questionava-me: como podemos vivenciar a universidade sem olhar para esse dado? Como os estudantes muitas vezes nem conhecem o exame? Por que não é uma cultura das instituições dar *feedback* dos resultados de forma crítica e analítica para os estudantes e professores?

Figura 4 – Reflexão epistemológica e metodológica – Prova Enade



Fonte: Mayra Ribeiro (Assessoria de AAI)

Como servidora, pesquisadora e cidadã, não observo o Enade apenas como um conceito. Eu o significo e penso que seus resultados e abordagens podem ser utilizados como parâmetro para trazer reflexões sobre o processo formativo e redimensioná-lo, trazendo melhorias na estrutura organizacional e acadêmica da universidade. Considero ainda que o impacto formativo de olhar para o conceito Enade e suas ramificações poderá ser ampliado se combinado com outros indicadores e documentos.

A experiência na AAI/Uern me proporcionou a oportunidade de participar de diversas formações e reuniões com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), os gestores de faculdade, campi e departamento. Durante esses encontros, não notei muita resistência aos métodos de avaliação. Pelo contrário, as discussões pareciam centradas na importância deles para a instituição. No entanto, ao me envolver mais profundamente com a pesquisa, especialmente por meio de diálogos em sala de aula e revisões de literatura, pude observar as diversas críticas e oposições em relação ao exame, tais como: a visão reducionista da formação, isto é, de que predomina uma avaliação padronizada incapaz de contemplar a complexidade inerente à formação; o formato descontextualizado das realidades locais, uma vez que utiliza parâmetros uniformizados para todo o país; e, ainda, a ideia de que tem sido utilizado predominantemente como um instrumento de controle, em vez de promover uma análise crítica e construtiva com vistas a desenvolver ações efetivas para melhoria do ensino superior; entre outros (Canan e Eloy, 2016).

E, nesse aspecto, considero interessante abrir um “parêntese”. No processo de constituição de pesquisador, por imaturidade, costumamos construir projetos com a sensação de certeza do resultado. Um trecho da *Carta a um Jovem Pesquisador em Educação*, escrita por Antônio Nóvoa (2015), que afirma: “Porque em educação, tudo que é evidente mente”, me fez refletir. Nesse momento de escrita, percebo-me e exercito a metaformação⁸ ao refletir sobre a dificuldade encontrada ao relacionar o Enade com minha inspiração epistemológica. Ao longo da construção desta pesquisa me deparei com percepções divergentes, que realçavam o olhar para o Enade como um indicador extremamente quantitativo, reducionista, homogêneo, enquadrado e cartesiano.

A partir disso, passei a questionar: como posso dialogar com esse referencial dentro da proposta de uma etnopesquisa crítica, como a abordada por Macedo (2023)? A inquietação ocasionada por essa dissonância é parte do exercício de metaformação. Ao ser impactada por outras compreensões divergentes da minha, passei a questionar o meu próprio pensamento,

⁸ Macedo (2010a) traz a metaformação como o entendimento que os atores sociais desenvolvem em suas experiências a respeito da sua própria formação.

especialmente em função da inspiração epistemológica e metodológica. Esse exercício desencadeou a compreensão de que uma postura multirreferencial reivindica tempo, leitura, experiências e, mais do que isso, a permissão do sujeito para estar em processo de construção e desconstrução contínuo. Ouso dizer que é uma postura inacabada, permanente e contínua.

Na compreensão de Barbosa (2012, p. 64), esse olhar outro pressupõe “um modo de ver o mundo no qual nos inserimos; um modo de compreender a ciência, o conhecimento, o outro, nossa própria atuação no social e conosco mesmo”. Quando estamos inseridos em determinado contexto, habitualmente ficamos convencidos de algo, presos em nossas práticas e pensamentos.

Na perspectiva de Macedo (2018, p. 48), “o diferente aparece como o lugar da descoberta: permite o diálogo, a mediação e o compromisso entre o horizonte de significações inscritas dentro da cultura do observado e do observador”. Portanto, nesta pesquisa, somos conduzidas por um olhar plural, pertencente à perspectiva multirreferencial, que busca compreender “a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos ‘fatos’ educativos, propondo explicitamente uma leitura plural desses objetos, sob diferentes ângulos e com base em sistemas de referências distintos” (Ardoino, 2012, p. 87). Essa abordagem nos permite construir interpretações e perspectivas de maneira cautelosa e sensível, evitando, assim, o risco de reduzir a complexidade dos fenômenos à homogeneidade.

Considerando a complexidade dos fenômenos, relacionamos o olhar plural com a postura metodológica e epistemológica de fazer pesquisa com os cotidianos, uma vez que, sob a perspectiva cotidianista, “partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos” (Andrade, Caldas e Alves, 2019, p. 19). Portanto, pesquisamos *com* e não *sobre* o cotidiano. Na compreensão das autoras (Ibid., 2019), esse caminhar pressupõe vivenciar acontecimentos juntamente com os sujeitos, envolver-se com os estudos, perceber os fenômenos se constituindo, para que, assim, possamos nos aproximar da realidade, delineando os movimentos inerentes à organização teórico-metodológica e teórico-epistemológica do campo das pesquisas com os cotidianos.

Embora esse jeito outro de fazer pesquisa seja criticado pela compreensão positivista, na dimensão multirreferencial entendemos não existir neutralidade na pesquisa. Quando nos debruçamos no caminhar da pesquisa, já estamos imbuídos de pré-conceitos e concepções sobre a temática. Todavia, estar em meio ao objeto de estudo nos permite a aproximação, a

oportunidade de compreender outras compreensões para além das nossas próprias, que construímos ao longo do percurso distanciado. Nesse sentido, com base em Ardoino (1998), o pesquisador multirreferencial possui um grande desafio para abrir-se ao novo, ao contraditório, ao heterogêneo, às ambivalências, às múltiplas referências.

E em meio à metamorfose dessa postura em devir, em contexto de formar-me pesquisadora e formar-me na vida, me permite vivenciar descobertas e aprender com as diferentes vozes e perspectivas, exercitando “uma hermenêutica polifônica e intercrítica, tensa, porque experimentada no encontro de diferenças, de seres humanos em interação, que constroem realidades e são construídos por elas” (Macedo, 2010a, p.14). O processo de abertura do olhar e de escutar inerente a essa postura nos permite vivenciar o confronto e o intercâmbio de ideias na perspectiva de convergir para uma análise interpretativa e compreensiva com enfoque em um diálogo produtivo e interativo sob múltiplas referências.

Nesse contexto, consideramos a universidade como um ambiente plural e dinâmico, que oferece uma variedade de experiências e conhecimentos que vão além da formação técnica e produtiva, com o potencial de capacitar os sujeitos em questões relacionadas à cidadania. A dinâmica da globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em conjunto com os desafios derivados da globalização econômica, acentuam a missão das instituições de ensino superior de conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as simetrias sociais (Inep, 2009).

Pensar a qualidade da formação vai além dos padrões definidos pelos indicadores nacionais de qualidade, mas isso não significa que esses indicadores não possam provocar reflexões. Esta pesquisa busca extrapolar a dimensão instituída pela política do Enade, na perspectiva de instrumento de medida e ranqueamento, sem, de forma alguma, desconsiderá-la, mas possibilitando a ressignificação da própria formação, a percepção de sentidos atribuídos ao sistema avaliativo, às temáticas do componente da Formação Geral e, ainda, podendo contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas no curso.

As formas de ensino e aprendizagem abrangem uma variedade de práticas, comportamentos, jeitos de fazer, formas de pensar e de valorar que são desenvolvidas em conjunto com a relação intra e interpessoal. Assim, utilizamos a prerrogativa instituída pelo Enade que pressupõe que todos os futuros profissionais do país precisam vivenciar na graduação momentos que proporcionem conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial

compreendida nas mais diversas temáticas (Brasil, 2004), para pensar o currículo instituído e praticado⁹ no contexto do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern.

Fazemos pesquisa com abordagem qualitativa, inspirada nas bases teórico-epistemológicas da multirreferencialidade (Ardoino, 1998) e na pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008), com o desafio de propor uma leitura plural dos objetos, considerando as múltiplas perspectivas advindas de referências distintas, não redutíveis umas às outras, valendo-nos da epistemologia do heterogêneo, buscando rearticular campos que, comumente, são totalmente separados, reunindo toda a sua obra, sem, entretanto, uni-los (Ardoino, 1998). Propomo-nos não ignorar os sujeitos e suas peculiaridades (Macedo, 2009) e nos permitimos caminhar em meio às suas experiências, sem negar o poder da ciência positivista, com vistas a mobilizar pensamentos reflexivos e intercríticos na perspectiva de nos aproximar da realidade complexa inerente ao ensino e à aprendizagem no contexto do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern. Assim, percorremos e mobilizamos os seguintes caminhos metodológicos:

i) Os sujeitos da pesquisa: trabalhamos com a turma do 7º período do turno matutino do referido curso. A escolha da turma se justifica pelo fato de ter vivenciado mais de 80% do currículo e, ainda, com previsão de ser avaliada na edição do exame em 2024. Intencionalmente, mobilizamos a turma com o intuito de apreender percepções de estudantes sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade e, de forma indireta, sensibilizamos reflexões, informações e, quiçá, conscientização sobre a política avaliativa.

ii) Pesquisa de campo: na compreensão de Macedo (2010a, p. 85), ir a campo “implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório e o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir”. Nessa ótica, a observação feita *in loco* proporcionou encontros com estudantes no seu espaço cotidiano e resultou em momentos que nos permitiram aprender e obter novos dados sobre o currículo experimentado no curso, aproveitando a observação cuidadosa de certos aspectos de suas ações, descrevendo-as de maneira relevante para a ciência social (Macedo, 2010a).

iii) Análise documental: partimos da premissa de que os documentos escritos registram informações que auxiliam na compreensão de fatos e relações, que se constituem de

⁹ O campo do currículo e, conseqüentemente, qualquer tentativa de conceituação, poderá nos levar para um grave reducionismo, em função da complexidade que o envolve. No entanto, respeitando o tensionamento histórico, político, institucional que envolve a construção curricular, propomos, neste trabalho, pensar, com inspiração em Macedo (2002), que o currículo instituído se apresenta como uma tentativa de prescrição que cultiva organização, implantação, institucionalização e avaliação dos saberes e competências. Já o currículo praticado se constitui em um sistema aberto, dialético e dialógico, no qual os sujeitos, praticantes curriculares, criam, recriam, se alteram, movimentam-se, constituindo o instituinte extra-ordinário.

manifestações históricas e sociais registradas de aspectos relativos à determinada pessoa ou a determinado grupo (Oliveira, 2007). Concordamos com a ideia de Macedo (2013) de que o currículo real transcende o documento oficial, ao mesmo tempo em que reconhecemos o currículo instituído como um dos primeiros sopros de objetivação legitimado pela via de um documento. Portanto, a análise perpassa pela política de avaliação do ensino superior, seus contextos e resultados, assim como olhamos para o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Central da Uern (2019), com enfoque nos componentes do currículo que contribuem para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade.

iv) *Questionário*: com a intenção de perceber as impressões iniciais dos estudantes, utilizamos um questionário em formato presencial (Apêndice A), com questões mais abrangentes e genéricas relacionadas às questões relativas à formação, sobre o Enade, em especial, no que tange à dimensão do componente da Formação Geral.

v) *Roda de conversas*: em nosso jeito de fazer pesquisa, consideramos as narrativas dos atores, imagens, entre outros instrumentos, como recursos relevantes em termos de coerência teórico-epistemológica e, ainda, que servem de alicerce para a avaliação da pertinência das conclusões a serem desenvolvidas no decorrer do estudo (Macedo, 2010a). Com inspiração em Ferraço e Alves (2016), consideramos as conversas como uma tentativa de aproximação e de mobilização das relações vividas pelos sujeitos nas suas interações sociais, na medida em que apostamos na atitude política de pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles. Nesse sentido, construímos momentos de diálogo com os estudantes, em que inicialmente utilizamos as informações obtidas a partir das respostas ao questionário e de questões abordadas em edições anteriores no componente da Formação Geral do Enade como disparadores de conversas, a fim de facilitar a produção das narrativas de estudantes sobre o objeto desta pesquisa.

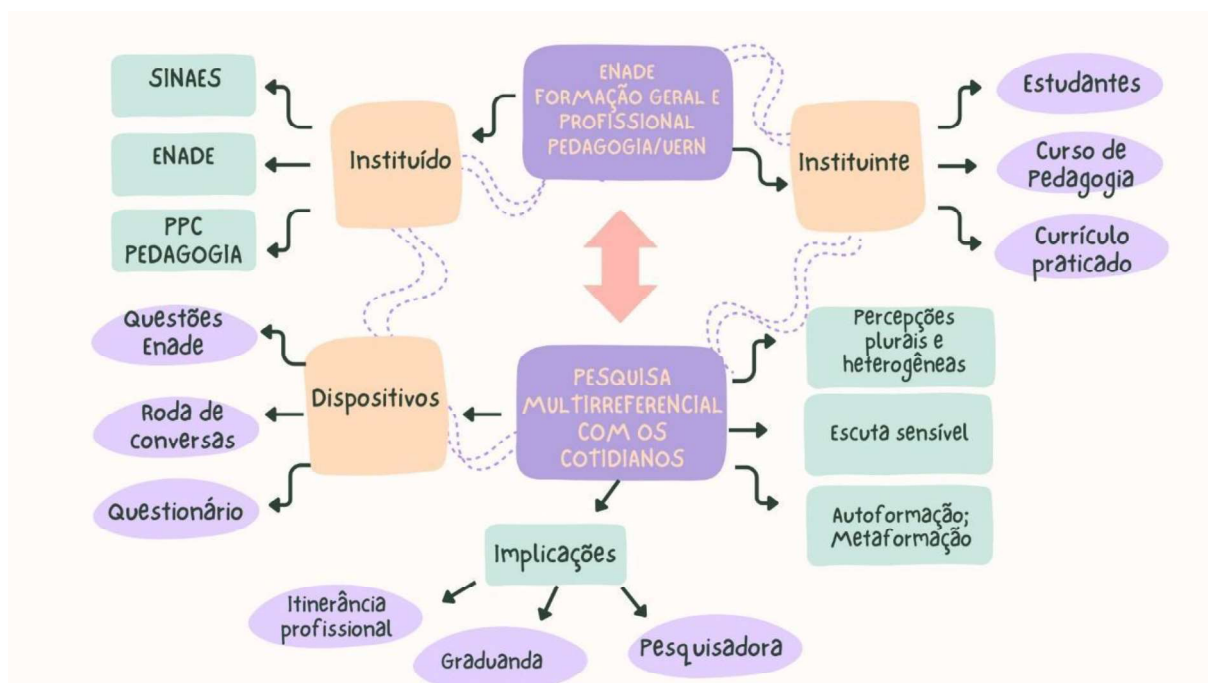
Na articulação desses dispositivos metodológicos, emerge a *escuta sensível* como uma atitude a ser desenvolvida em todo o processo de construção da pesquisa. Para Pimentel (2009, p. 159),

a abertura do olhar e da escuta, além de favorecer o estranhamento daquilo que se apresenta como familiar, investe numa postura de alteridade em que a presença do outro informa e transforma as condições de reconhecimento das diferenças culturais e, desta maneira, contribui para a ampliação e transformação das relações com o conhecimento a partir de um enraizamento nos contextos socioculturais em que este conhecimento é produzido e circula.

Para tanto, utilizamos a atitude de abertura do olhar e da escuta como ferramenta de leitura e captura das significações compostas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Na Figura 5, apresentamos uma síntese da nossa tessitura metodológica, realçando nossos dispositivos,

inspirações teóricas e epistemológicas e nosso objeto de estudo como aspectos indissociáveis para compreensão e interpretação do vivido no contexto pesquisado:

Figura 5 – Tessitura Metodológica



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A apresentação em caráter síntese e visual de nossa tessitura metodológica revela o modelo da *triangulação ampliada*¹⁰ como um recurso metodológico para interpretação de fontes e dados da pesquisa capaz de “enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado” (Macedo, 2009, p.101). Nesse contexto, estabelecemos um diálogo entre empiria, referencial teórico e nossa própria interpretação no decorrer de toda a pesquisa. Portanto, atravessamos um exercício interpretativo contínuo e inacabado das informações apreendidas sem, necessariamente, estabelecer um momento específico para sua análise.

Influenciadas pelas reflexões epistemológicas de Macedo (2020), percebemos nesse cenário uma postura em devir da pesquisadora, uma vez que a educação, os processos pedagógicos e nossos próprios sentidos e interpretações se constituem num processo inacabado de (trans)formação, criação e movimento. Portanto, o olhar multirreferencial valoriza e

¹⁰ Conceito utilizado por Macedo (2009) como medida para interpretação dos dados da pesquisa, como forma de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliar reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heurísticamente relevantes.

reconhece as relações como um processo dinâmico, vivo e plural que se afasta de modelos fixos ou predeterminados, sempre numa condição de “vir-a-ser”.

Outrossim, destacamos que as ações desenvolvidas por esta pesquisa, se mantiveram baseadas nos pressupostos éticos inerentes à Resolução CNS 466/12. Logo, as etapas em que foram apreendidas narrativas e imagens de estudantes, assim como o lócus da pesquisa, apenas foram executadas após a aprovação do protocolo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com o parecer de número 6.687.589 (constante nos anexos).

2 IMERSÃO EM REFERENCIAIS COM ABORDAGENS SOBRE O ENADE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A primeira missão do pesquisador, ao se preparar para investigar determinada temática, é definir o objeto e o objetivo de sua pesquisa. Nesta seção, exploraremos o percurso de descoberta e/ou redefinição da trajetória investigativa a partir da conexão com trabalhos que apresentam uma discussão teórica ou experimental que envolve o Enade, destinando uma atenção maior às pesquisas que abordam o componente da Formação Geral.

2.1 Precedentes constituintes da revisão de literatura

A imersão em outros referenciais nos proporciona conhecimento e amadurecimento sobre o objeto de estudo, além de possibilitar a descoberta de diferentes olhares referentes à temática e, conseqüentemente, potencializar reflexões, inventividades e experiências que auxiliam na construção e na delimitação do constructo de pesquisa. No contexto do mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Poseduc/Uern), tive contato com as metodologias de revisão de literatura durante o componente curricular obrigatório de Pesquisa em Educação. Nesse componente, foram apresentadas à turma diversas abordagens, incluindo o estado da arte, o estado do conhecimento e o estado da questão. Essa experiência inicial não só me proporcionou uma compreensão mais ampla sobre o Enade, mas também me permitiu conhecer as variedades de metodologias de pesquisa.

Com inspiração nos ensinamentos de Nóbrega-Thierrien e Therrien (2004), construímos um percurso para investigação dos trabalhos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após algumas tentativas de busca com múltiplas expressões, definimos como “palavras-chave” para identificar as pesquisas que mais se aproximavam da temática os seguintes termos conjuntos: “Enade” e “Formação”. Tal definição facilitou o encontro de pesquisas que poderiam contribuir para o desenvolvimento e a delimitação do problema de pesquisa.

Ademais, os critérios de inclusão e exclusão de trabalhos foram escolhidos a partir de perguntas norteadoras, como: *Os resultados obtidos no Enade têm sido utilizados como um instrumento de avaliação que influencia no fazer pedagógico? Como as universidades olham para o componente da Formação Geral do Enade? Em que o exame tem qualificado a formação acadêmica-profissional-humana dos graduandos?*

É interessante salientar que, em nossa pesquisa, como já dito anteriormente, partimos da premissa de que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é uma política avaliativa da educação superior instituída nacionalmente por meio da Lei nº 10.861/04. Nosso estudo não se limita a tecer críticas à política de avaliação, mas observá-la de modo que contribua para o que pretendemos instituir e estabelecermos direcionamentos e organizações para melhoria da formação universitária em seu conjunto de currículos, métodos e contextos.

Com inspiração teórico-epistemológica na multirreferencialidade (Ardoino, 1998), exercitamos aguçar o olhar plural para refletir acerca da complexidade inerente às políticas de avaliação da educação superior e buscar aprofundamentos nas perspectivas múltiplas que abrangem o objeto de estudo, sem desconsiderar as singularidades em cada contexto.

Nessa perspectiva, construímos um percurso para investigação dos trabalhos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com descritores do objeto de estudo, com o intuito de construirmos uma base consistente que pudesse nos reportar um número adequado de pesquisas, de forma a não limitar a quantidade de trabalhos nem ampliá-la ao ponto de prejudicar a nossa reflexão teórica acerca da temática.

Após múltiplas tentativas de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), consideramos o filtro que nos reportou uma maior base de trabalhos direcionados à temática e que atendeu à nossa expectativa quanto à leitura inicial de todos os títulos. Portanto, nossos estágios de análise partiram dos trabalhos reportados conforme critérios de pesquisas demonstrados no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios de busca

Descritores:	“Enade” “formação”
Correspondência da busca:	Todos os termos
Ano de defesa:	2014 a 2022
Quantidade de trabalhos reportados:	114

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nessa perspectiva, as perguntas norteadoras serviram como um fio condutor para pensarmos e definirmos os Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão (CE) a partir dos retornos obtidos na base de dados. Destacamos, no Quadro 2, as 03 (três) perguntas que direcionaram a seleção dos trabalhos:

Quadro 2 – Perguntas Norteadoras

PERGUNTAS NORTEADORAS	DESCRIÇÃO
PN1	Os resultados obtidos no Enade têm sido utilizados como um instrumento de avaliação que influenciam no fazer pedagógico?
PN2	Como as universidades olham para o componente da Formação Geral do Enade?

PN3	Em que o exame tem qualificado a formação acadêmica-profissional-humana dos graduandos?
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com isso, os critérios estabelecidos nos Quadros 3 e 4 foram aplicados às pesquisas agrupadas:

Quadro 3 – Critérios de Inclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO
CI1	Estudos que apresentam uma discussão teórica ou experiência prática envolvendo o Enade
CI2	Trabalhos que apresentam estudos sobre o componente da Formação Geral do Enade
CI3	Trabalhos com ano de defesa no período de 2014 a 2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Critérios de Exclusão

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	DESCRIÇÃO
CE1	Trabalhos que tratam dos resultados do Enade apenas da forma técnica/quantitativa
CE2	Trabalhos que, embora tratem do Enade, fogem da temática e/ou apresentam especificidades de determinado componente ou graduação
CE3	Trabalhos que apresentam estudos sobre o componente específico do Enade
CE5	Trabalhos que fogem da temática em estudo
CE6	Pesquisas redundantes

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os critérios de inclusão foram definidos a partir da seleção de pesquisas que se entrelaçavam à temática investigada. Os critérios de exclusão nos permitiram desconsiderar as supostas pesquisas que não tratavam os resultados do Enade na perspectiva da pesquisa qualitativa, bem como aquelas que fogem da temática em estudo. Excluímos trabalhos que traziam abordagens bem específicas de uma determinada graduação e ainda foram retiradas pesquisas que tratavam de temas outros que fazem parte da estrutura do exame, como, por exemplo, o questionário do estudante.

A definição dos critérios de inclusão e exclusão foi determinante para construirmos a base de dados de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo. Outrossim, a leitura das pesquisas seguindo os estágios de análises facilitou a seleção de trabalhos que se aproximam das questões norteadoras. No Quadro 5, apresentamos os estágios de análise:

Quadro 5 – Estágios de análise dos trabalhos

ESTÁGIO DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Estágio 1	Leitura do título
Estágio 2	Leitura do resumo e palavras-chave das pesquisas encontradas
Estágio 3	Leitura da introdução e da conclusão dos trabalhos que foram selecionados no Estágio 2

Estágio 4**Leitura completa dos trabalhos selecionados no Estágio 3**

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No primeiro estágio de análise, buscamos os trabalhos que se assemelhavam ao objeto de estudo a partir da leitura dos títulos. Desse modo, as pesquisas voltadas à determinada graduação, com foco no componente de conhecimento específico do exame ou que fugiram do tema foram excluídas. Após a seleção dos títulos, fizemos a leitura de resumos e palavras-chave de todos os trabalhos agrupados no estágio 1 de investigação. Após essa leitura, pudemos excluir trabalhos que se distanciaram da nossa abordagem, a partir dos critérios de exclusão abordados no Quadro 4. Posteriormente, passamos para o terceiro estágio e fizemos a leitura das introduções e conclusões de todos os trabalhos selecionados no segundo estágio de análise. Por último, no quarto estágio de análise, lemos as pesquisas selecionadas por completo.

Temos a compreensão de que a técnica de busca adotada possibilita o descarte de pesquisas importantes. Por outro lado, ela surge como um ponto de partida na investigação e de aproximação com a temática pesquisada, proporciona percepções sobre sua importância na academia, bem como favorece o contato com referenciais teóricos e metodológicos que fortalecem o caminhar do pesquisador e com ele contribuem.

Assim, após a descrição de todo o percurso de seleção das pesquisas, apresentamos, no Quadro 6, as três pesquisas selecionadas na BDTD para leitura completa, análise crítica e aprofundamentos a partir das nossas perguntas norteadoras.

Quadro 6 – Autores, tipo, título, instituição e ano de defesa dos trabalhos selecionados na busca na BDTD

AUTOR(A)	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
GOMES, Cintya Cardoso de Oliveira Brito	Dissertação	O ENADE EM FOCO: uma análise das questões discursivas do componente Formação Geral	Universidade de Taubaté	2016
LOPES, Solange Munhoz Arroyo	Tese	O SINAES, O ENADE E A FORMAÇÃO GERAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo de intervenção	Universidade Estadual de Campinas	2016
COSTA, Jessica Fláine dos Santos	Dissertação	AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as	Universidade Federal de Pernambuco	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante a pesquisa, identificamos trabalhos que, embora não constassem no canal de busca escolhido, consideramos pertinentes para enriquecer as percepções, reflexões e contribuições no diálogo com as pesquisas selecionadas na BDTD. Assim, além dos critérios estabelecidos para a busca na BDTD, incluímos duas produções: uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uern e uma tese do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), conforme apresentamos no Quadro 7:

Quadro 7 – Autores, tipo, título, instituição e ano de defesa – pesquisas outras

AUTOR(A)	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
LIMA, Vaneska Santos de	Dissertação	ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA: atos de currículo em busca de revelar sentidos	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2021
SÁ, Evandro Duarte de	Tese	FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No item 2.2, adotamos uma postura *bricoleur*, entendida, segundo Kincheloe (2004), como aquela que envolve criatividade, flexibilidade e reflexão na construção da pesquisa. Essa postura reconhece a pesquisa como um espaço de experimentação e articulação criativa, que se mantém em constante diálogo com a complexidade do objeto de estudo.

Nesse sentido, o diálogo entre os textos selecionados favorece a (des)construção de nossas percepções e a ampliação de um olhar crítico, promovendo novos questionamentos e permitindo que nos reinventemos como pesquisadoras. Além disso, nos convida a reavaliar a pertinência de nosso objeto de estudo, aprofundando as reflexões e estabelecendo uma proximidade maior com a problemática investigada.

2.2 Diálogo, compreensões e reflexões a partir das pesquisas selecionadas

A escolha das pesquisas foi feita com a intencionalidade de relacioná-las e trazê-las como ponto de partida para refletirmos sobre o nosso objeto de investigação. Inicialmente, a imersão nesses referenciais com as abordagens relacionadas ao componente da Formação Geral no Enade nos faz pensar que os educadores sinalizam a necessidade de as instituições aprimorarem suas metodologias e perceberem as lacunas na formação dos graduandos, de forma

a não se restringirem aos conteúdos específicos estabelecidos pelas diretrizes curriculares dos seus respectivos cursos, mas promoverem a formação universitária como medida de preparação para além do mercado de trabalho e como precursora de transformações sociais em seus diversos espaços, seja na academia, seja na vida profissional, seja na formação humana.

A Dissertação produzida por Gomes (2016), intitulada como "O Enade em foco: uma análise das questões discursivas do componente Formação Geral", concentra-se na análise das questões discursivas do componente de Formação Geral do Enade no período de 2010 a 2014, considerando o levantamento das principais características linguístico-discursivas contidas no enunciado. No decorrer do texto, a autora menciona a variedade de temas abordados no exame, tais como ética, cidadania, sustentabilidade e diversidade cultural e, ainda, destaca algumas críticas em relação à construção dos enunciados da prova. Os seus estudos, partindo da ótica linguística, permitiram concluir que

a composição dos enunciados das questões discursivas do Enade apresentou **uso frequente de critérios linguístico-discursivos que direcionaram a leitura de questões complexas, ambíguas, desproporcionais e subjetivas, sustentadas por gêneros não autênticos**. Não obstante, foi evidente que, no Enade, se visaram, muitas vezes, textos fragmentados para que a competência leitora fosse avaliada pelas inferências que o graduado fez. **Caberia ao graduado não só inferir que são fragmentos e relacioná-los à realidade discursiva mas ter responsabilidade quanto às questões éticas e sociais**. (Gomes, 2016, p.88, grifos nossos)

É interessante o olhar dessa vertente técnica da característica linguístico-discursiva sobre os enunciados das questões discursivas do Enade e, ao mesmo tempo, pensar sobre a percepção dos estudantes sobre essas questões: Que grau de dificuldade apresentam na interpretação dessas questões? Qual a compreensão sobre a construção dos enunciados? Eles interferem no modo de interpretação? São escritos de forma clara e objetiva? Observamos que, na maioria das vezes, estamos preocupados com o resultado da avaliação, em criticá-lo ou até mesmo ignorá-lo. Em contrapartida, percebemos, na pesquisa de Gomes (2016), um outro olhar, que, se discutido, dialogado, repensado, pode repercutir em melhorias na construção dessas perguntas e, consequentemente, no resultado dos indicadores.

A pesquisa de Gomes (2016) nos fez refletir sobre o quão enriquecedor, formativo e significativo pode ser conversar a respeito das perspectivas de educadores e estudantes sobre a construção dos enunciados na prova Enade, suas formas de abordagem, a contribuição das temáticas e ainda sobre os métodos avaliativos como um todo.

Nesse sentido, como podemos considerar o impacto do contato com temáticas abordadas no componente da Formação Geral do Enade nos estudantes? Os momentos de conversas sobre sociedade, ética, cidadania, meio ambiente e diversidade cultural podem influenciar na

formação humana dos estudantes? Até que ponto o exame permite e fortalece a contribuição da formação universitária na produção de saberes que vão além dos componentes específicos de determinada graduação?

Gomes (2016) menciona lacunas na elaboração das questões discursivas do componente da Formação Geral e destaca que, na maioria delas, foram exigidos “conhecimentos enciclopédicos, leitura *Top Down* e não só decodificação” (Gomes, 2016, p. 70). Por outro lado, a autora enfatiza a intencionalidade da política de avaliação quando, em suas diretrizes, solicita algumas competências a serem desenvolvidas no decorrer da formação, tais como: ler, produzir e interpretar textos com clareza e com coerência; identificar, analisar e interpretar diferentes representações verbais, não verbais, gráficas e numéricas de fenômenos diversos ou de um mesmo significado, entre outras. Numa análise inicial, isso nos faz pensar que a abordagem trazida nos enunciados pode provocar reflexões sobre as realidades brasileira e mundial não apenas na perspectiva da dimensão conceitual, mas também ao proporcionar a transversalização de seus saberes e fazeres acadêmicos-profissionais.

A dissertação de Lima (2021), intitulada “Enade no Curso de Pedagogia: atos de currículo em busca de revelar sentidos”, produzida em meio aos corredores da Faculdade de Educação do Campus Central da Uern, apresenta, como questão central, “Como a criação de atos de currículo contribui com o processo de produção dos sentidos atribuídos ao Enade do Curso de Pedagogia da UERN?”, propondo, sob uma perspectiva multirreferencial, construir atos de currículo com vistas a contribuir com o revelar de sentidos dos graduandos para com o Enade. No seu processo de escrita, a autora (Ibid., 2021) dialoga com uma questão do componente da Formação Geral aplicada no exame de 2017, que versava sobre agricultura familiar e a relação com a sustentabilidade, destacando que “a questão traz em sua configuração uma situação-problema e pede do sujeito um agir/pensar a respeito de uma temática que transversaliza a formação cidadã” (p.87). Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003, p. 180),

A formação também tem muito a ver com valores; não pertence somente aos campos pragmáticos do trabalho, da ciência e da tecnologia, mas também à cidadania e à elevação da humanidade. Nessa perspectiva, a avaliação deve tratar das estruturas e relações para chegar ao foco essencial: a formação.

Entendemos que Lopes (2016), em sua tese intitulada como “O SINAES, o ENADE e a formação geral do estudante da educação superior: um estudo de intervenção”, construída na Universidade Estadual de Campinas, sinaliza a preocupação da gestão acadêmica com o componente da Formação Geral do exame, ao instituir um componente curricular obrigatório em todos os cursos da instituição como forma de contribuir para a melhoria dos resultados do

exame e como uma variável importante na formação dos estudantes. A autora (Ibid., 2016) destaca que a implementação da disciplina de “Formação Sociocultural e Ética” se deu pela constatação da dificuldade que os estudantes apresentaram ao relacionarem os conteúdos da Formação Geral.

Um dos objetivos do referido estudo foi verificar, com base na proposta da disciplina e na intencionalidade da instituição, “se de fato se deu essa relação de melhoria do desempenho dos estudantes ingressantes em 2009 e concluintes em 2012, contribuindo para um aumento na nota do curso no Enade” (Lopes, 2016, p. 110). A aplicação de questionário aos estudantes e a análise dos resultados do exame nesses anos permitiram à autora constatar que

na concepção dos estudantes, houve uma contribuição significativa da disciplina para a realização da parte da prova do ENADE que trata da Formação Geral, muito embora essa contribuição não tenha sido significativa em todos os cursos, conforme demonstrado pelas notas obtidas pelos cursos, nessa parte da prova, comparando o desempenho dos estudantes dos cursos analisados quando fizeram o ENADE como ingressantes em 2009 e, após três anos, fizeram novamente o exame como concluintes (Lopes, 2016, p. 110).

A autora (Ibid., 2016) realça o fato de que a simples introdução da disciplina no currículo, deslocada do contexto, com a intenção de agregar conhecimentos aos estudantes para um exame, pode até repercutir na melhoria do desempenho no exame e nas provas, todavia é imprescindível a verificação de uma aprendizagem significativa e efetiva para a formação do sujeito ou, ao menos, como eles significam essa aprendizagem no seu processo formativo profissional/humano.

O caráter semelhante de implantar disciplinas foi percebido na tese produzida por Sá (2016), intitulada como “Formação Geral e Cidadã de Pedagogos em Instituições de Ensino Superior da Cidade do Recife-PE”. A pesquisa aponta que, em grande parte dos cursos de Pedagogia da cidade do Recife-PE, são disponibilizadas disciplinas que contemplam as temáticas abordadas no componente da Formação Geral do Enade em formato online, porém, na perspectiva dos coordenadores (sujeitos da pesquisa), quando refletida a capacidade institucional de agregar significativamente conhecimentos necessários à Formação Geral e Cidadã,

as disciplinas online comprometem esse processo, uma vez que são aplicadas preferencialmente às disciplinas de formação geral da proposta curricular, o que compromete o empoderamento dos estudantes e a aquisição de uma consciência crítica. (Sá, 2016, p. 107)

Em consonância com o pensamento desses autores, compreendemos que a aprendizagem significativa deve refletir na formação acadêmica, profissional e humana dos estudantes. Corroborando Macedo (2010b, p. 120), afirma que “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir, de forma autorreflexiva, uma imagem de si”. Nesse contexto, evidenciamos a necessidade desses aspectos caminharem juntos para que possamos construir uma sociedade cada vez mais plural e cidadã.

Alguns coordenadores entrevistados na pesquisa de Sá (2016, p.107) acreditam que “a formação cidadã encontra-se às vezes no plano intencional, uma vez que a formação cidadã não se expressa claramente ou se materializa na formação dos educandos, conforme preconizada pela legislação educacional brasileira”. Para eles, a dimensão mais humana e plural da formação está contida nas normas nacionais, nos próprios regulamentos de cursos, mas, na prática, não conseguem implementar no currículo temas que contribuam para o exercício da cidadania dos futuros profissionais do país.

A pesquisa de Costa (2017) tem como lócus da pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). O trabalho foi intitulado como “As contribuições do ENADE para o curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para os percursos formativos de pedagogos/as”. A autora apresentou, como objetivo geral da pesquisa, a compreensão sobre como os resultados do exame têm sido levados em consideração pela coordenação e pela equipe do curso, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos licenciandos.

A jornada investigativa da autora constatou que, nos PPCS do curso, é apresentada uma proposta avaliativa interna formativa. Nesses documentos, é demonstrada a intenção da instituição e do curso de utilizar a avaliação educativa como forma de promover melhorias nas práticas cotidianas. Para a autora,

Fica evidente a preocupação da IES e do curso de Pedagogia de fazer uso dos procedimentos de avaliação de maneira que vise a beneficiação de todos/as os/as envolvidos no processo formativo, a fim de que a avaliação possa prover insumos que apontem como vem sendo desempenhado o ensino oferecido pelos/as docentes e qual o feedback dos/as estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem, constituição profissional e também sobre como avaliam o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica do curso (Costa, 2017, p. 87)

No decorrer da pesquisa, Costa (2017) aponta que, embora exista essa pretensão no PPC do curso, os sujeitos da pesquisa explanaram não existirem, no departamento, momentos voltados à apreciação dos resultados do exame. Portanto, foi possível inferir que os resultados

obtidos no Enade e/ou em outros indicadores da avaliação nacional não influenciaram nos fazeres pedagógicos do curso até o momento da pesquisa.

Nesse contexto, surge a indagação: Qual a dificuldade de algumas instituições dialogarem com os resultados do Enade, reverberando nos currículos suas potencialidades formativas? Os resultados do Enade, em relação ao componente da Formação Geral, podem sinalizar lacunas no currículo? O que nos impede de realizar o *feedback* e pensar a partir desses resultados?

O Enade, a partir de orientações contidas em normas nacionais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe mensurar as competências e habilidades comuns a todos os futuros profissionais do país, desenvolvidas ao longo da graduação para o aprofundamento da formação geral e profissional e, ainda, verificar o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2004).

Refletimos sobre as dificuldades dos professores para realizarem entrelaces com abordagens transdisciplinares em sala de aula, quando por muitas vezes possuem tempo limitado, sendo desafiador realizar contínuas aproximações com temas contemporâneos como sustentabilidade, direitos humanos, diversidade de gênero e raça, economia, tecnologia, entre outros, de forma que possibilite uma educação mais cidadã e plural.

Nesse sentido, surge a necessidade de discussão dessas pautas em cada instituição, em cada faculdade e em cada curso para que, a partir de cada contexto, sejam construídos espaços (trans)formadores de profissionais técnicos, responsáveis, críticos e, sobretudo, humanos. Para atingirmos o propósito de promover uma formação cidadã, não basta a simples inserção de disciplinas, a realização de seminários, a participação em congressos e outros para tratar de diversas temáticas. Além do envolvimento de educadores, para esse progresso, é necessário que os estudantes estejam conscientes e se percebam como corresponsáveis na construção de uma educação emancipatória, plural e cidadã (Gomes, Ribeiro e Silva, 2023).

A compreensão de Dias Sobrinho (2003) ao afirmar que “sem o envolvimento ativo dos agentes da educação, a avaliação perde sua intencionalidade e sua função educativa” (Dias Sobrinho, 2003, p. 182), assim como a vivência profissional no âmbito da Uern, evidenciam que a cultura de avaliação nas universidades é consolidada a partir do engajamento de toda a comunidade acadêmica em prol de uma análise coletiva, pedagógica e organizada para a materialização dos objetivos institucionais.

Portanto, destacamos a necessidade de engajamento da gestão acadêmica para a consolidação e a implementação da cultura de avaliação em cada departamento e, conseqüentemente, na instituição. Para isso, todos os envolvidos precisam atribuir sentido aos

procedimentos de avaliação como um dispositivo capaz de promover melhorias na qualidade da educação oferecida. Não basta estar documentada a intenção, mas é preciso acioná-la. Na perspectiva de Silva (*apud* Costa, 2017, p. 106),

[...]a avaliação de instituição se desenvolve na adesão e na participação da comunidade acadêmica para ter legitimidade e é construída e implementada na direção democrática e emancipadora. A construção da cultura avaliativa depende do grau de filiação dos sujeitos (professores(as), alunos(as), funcionários(as), comunidade) das IES.

Cada instituição, departamento e curso possui sua singularidade não abstraída por uma avaliação em massa. Nós, como participantes dos processos, atuantes nesse cotidiano, devemos analisar com criticidade o que é possível extrair dessas políticas. Para isso, é necessária a participação dos sujeitos, o conhecimento da sistemática e a discussão/divulgação dessas informações para que possamos ressignificar nossas práticas. Afinal, para que uma instituição seja socialmente referenciada, é preciso alcançar a meta de que os estudantes tenham, no mínimo, um bom desempenho acadêmico e profissional.

A pesquisa de Lima (2021), trazendo a inspiração epistemológica na multirreferencialidade, destaca a influência de Macedo (2011) quando menciona que “o autor nos inspira a pensar a formação inter-relacional, uma formação pautada na premissa de que na relação com o outro faz-se necessário a compreensão de que enquanto pesquisadora não temos o direito de exigir unanimidade no tocante aos diálogos” (Lima, 2021, p.86). A compreensão do autor nos convida a pensar sobre a necessidade de estarmos inseridas no contexto da instituição para que possamos visualizar, compreender e participar da dinâmica do curso/instituição, em especial no que se refere ao desenvolvimento dos componentes da Formação Geral do Enade. Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 19) destacam que fazer pesquisa com os cotidianos é “assumir nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas”. O olhar plural, a partir das opiniões dos sujeitos inseridos na instituição, de visões de outras universidades, permite considerarmos a diversidade que permeia esses espaços.

A pesquisa de Lima (2021) reafirma esse olhar e esse jeito outro de fazer pesquisa. Para a autora, essa postura não nega a dimensão das políticas avaliativas e seus contextos políticos reguladores, mas considera que entender a avaliação da educação superior é nos permitir entender sobre a organização das IES, seus pressupostos, seus objetivos, planos e metas de desenvolvimento.

Portanto, consideramos que a imersão nas pesquisas aqui referenciadas nos permitiu desconstruir percepções, trazer novos questionamentos e nos reinventarmos como pesquisadoras. Percebemos, no entanto, que, embora os resultados do Enade sejam amplamente divulgados, nem sempre têm sido utilizados como instrumentos para ressignificar práticas pedagógicas e/ou promover mudanças efetivas na formação.

O componente da Formação Geral se apresenta como importante para o currículo ao mesmo tempo em que identificamos o caráter fragmentado e distanciado das necessidades formativas dos graduandos, considerando que, para realçar o potencial do referido componente para a qualificação acadêmica, profissional e humana, é necessária uma postura para além da dimensão quantitativa e/ou avaliativa e incorporá-la como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a formação integral dos graduandos. Esses aspectos reforçam a importância de um olhar crítico e multirreferencial que compreenda o Enade não apenas como um instrumento de avaliação em massa, mas que oferece o potencial de dialogar e refletir em meio às diversas perspectivas, metodologias e formas de fazer na formação do ensino superior.

Outrossim, o movimento de leitura das pesquisas relacionadas ao objeto deste estudo e a postura metodológica e epistemológica adotada, possibilitou ascender o olhar para as completudes e distanciamentos das pesquisas selecionadas e nos fez considerar a pertinência do nosso objeto de estudo, além de proporcionar maior proximidade com a problemática. Nesse sentido, reafirmamos nossa postura inspirada em uma pesquisa multirreferencial, que nos permite enxergar a temática a partir da pluralidade de olhares, ou seja, ampliar e ressignificar as perspectivas ranqueadoras, classificatórias, homogeneizantes e pontuais que têm, muitas vezes, definido a relação das instituições com o Enade. Propomos, no entanto, com esse estudo adentrar no potencial formativo acadêmico, humano e profissional do exame.

3 AS INTERFACES DO ENADE

Nesta seção, temos como ideia central explorar sobre o processo de construção da política de avaliação do ensino superior no Brasil, considerando a utilização dos testes padronizados como instrumento de avaliação do processo formativo, bem como, trazer um panorama do Enade como uma política nacional de avaliação de educação de qualidade no ensino superior e situar o contexto das avaliações externas na Uern (Brasil, 2004).

3.1 A política nacional de avaliação e a implementação de testes padronizados no ensino superior

A construção da política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil tem raízes profundas, marcadas por diferentes momentos históricos, regulatórios e por influências de modelos educacionais de outros países. O ensino superior no país, por si só, teve um desenvolvimento tardio e uma trajetória conturbada. Conforme Marques (2022) pontua, o Brasil, diferentemente de outros países colonizados, levou mais de três séculos para que as universidades pudessem conquistar seu espaço. No período colonial brasileiro, a educação tinha o caráter inicial da catequização, isto é, o ensino fundamentado em preceitos religiosos. Com forte influência da Igreja Católica, em 1570, por exemplo, existiam escolas de instrução elementar e colégios onde os jovens participavam de aulas de gramática, música, humanidades, retórica, filosofia e teologia. Todavia, apenas após a chegada da família real portuguesa, em 1808, a criação de faculdades e institutos foi impulsionada (Marques, 2022).

As universidades, embora frutos da junção de escolas tradicionais já existentes, começaram a ser constituídas formalmente apenas no século XX, com a fundação da Universidade do Paraná, em 1912 e também em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, também conhecida como Universidade do Brasil (atual UFRJ) (Marques, 2022). Nesse sentido, consideramos que a instabilidade para a consolidação das universidades reflete, de certa forma, na morosidade para o avanço na implementação de uma política de avaliação da educação superior no Brasil. Nesse ínterim, permitimo-nos caminhar em meio ao processo de constituição da política, sua organização, sua natureza histórica e existencial. Na perspectiva de Galeffi (2009, p. 14),

pode-se dizer que tudo o que é já veio de antes e vai para um depois, e tudo o que vem depois só vem por meio de um antes e um durante que sempre chega depois. Todo depois tem um antes, e todo antes é sempre alcançado através de outra coisa, que tem em si igualmente um antes e um depois.

Essa citação jocosa, conforme definida pelo próprio autor, faz-nos refletir sobre a importância de compreender as peculiaridades inerentes à evolução e à implementação da política nacional de avaliação da educação superior como medida de responsabilidade para com o vivido e com o vivente, solicitante da descoberta histórica, sua origem, seu estado atual e suas aproximações e distanciamentos apreendidos ao longo do percurso.

No Brasil, os primeiros sinais de preocupação com a avaliação da educação superior apareceram apenas nos anos 1960. Conforme preceitua Dias Sobrinho (2003), no período do governo militar (1964-1985) foram desenvolvidas políticas que mergulharam o país, e particularmente as universidades, nas trevas do arbítrio e das supressões das liberdades. Por outro lado, houve um aumento substancial de investimentos públicos na educação. Influenciado pela globalização e pela necessidade de adequação aos padrões internacionais, o governo militar buscou dotar as universidades públicas de melhor infraestrutura de pesquisa e ampliar a base de pesquisadores com o propósito de “modernizar” o país por meio do desenvolvimento tecnológico (Dias Sobrinho, 2003).

Nesse período, a educação superior se submetia à forte influência do modelo de produção, sobrepondo-se ao padrão de eficiência de uma empresa privada, com a perspectiva de criar estratégias para o desenvolvimento de um modelo econômico forte. Assim, o padrão de eficiência solicitado às universidades era baseado no modelo de uma empresa privada, com seu caráter mais técnico, cientificista e produtivista, enquadrado ao modelo de mercado. E ainda se submetia ao controle ideológico e às racionalizações administrativas impostas pelo governo militar (Duarte, 2015). Portanto, a formação universitária se distanciava da perspectiva de ensino que poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e humano.

Diante desse período marcado pela fase de desenvolvimento do capitalismo no país, os acontecimentos culturais, políticos e econômicos tiveram forte influência na modulação do ensino superior, o que provocou a “racionalização das práticas universitárias como meios de obtenção da eficácia, da produtividade e do controle de processos e resultados” (Sguissardi, 1997, p.47, *apud* Duarte, 2015, p. 81). Na compreensão de Duarte (2015), a partir disso, foi desencadeada a primeira tentativa de implementar um processo avaliativo por meio do Plano Atcon (1965/1966).

Com a atuação do consultor americano Rodolph Atcon, o Plano Atcon resultou em um documento intitulado “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, publicado pelo MEC, em 1966. Para Duarte (2015, p. 81), “este plano colocava a educação superior com forte veio de privatização”. Para a autora, nessa mesma concepção, prevalecia a ideia do

Relatório Meira Mattos, também compreendido como um instrumento de avaliação do ensino superior no Brasil.

O Relatório Meira Mattos deriva do Decreto nº 62.024/67, publicado pelo presidente Costa e Silva, que instituiu uma Comissão Especial coordenada pelo Coronel Meira Mattos, tendo como intenção: emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (Brasil, 1967).

Em síntese, a Comissão Especial foi a responsável pela elaboração de um relatório que se concentrou basicamente na repressão do movimento estudantil e na crise existente referente aos estudantes excedentes¹¹ dos vestibulares. Conforme entende Duarte (2015), havia similaridades entre o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos, tais como a solicitação de extinção da gratuidade do ensino superior, a administração empresarial das universidades e a necessidade de instituir práticas e valores inspirados pelo sistema capitalista. A autora destaca que esses documentos influenciaram de maneira significativa a Reforma Universitária de 1968.

A Reforma Universitária de 1968, alvo de controvérsias e críticas, foi marcada pela implementação autoritária e pela supressão das liberdades acadêmicas e políticas. Segundo a ideologia da segurança nacional, a reforma visava modernizar e reestruturar as universidades públicas, promovendo a criação de institutos de pesquisa e a expansão de vagas (Dias Sobrinho, 2003). Todavia, seguindo a lógica dos documentos anteriores, foi implementada com forte influência do sistema norte-americano, caracterizado por universidades mais produtivas e elitistas. De qualquer forma, o modelo imposto vigorou por décadas, moldando estruturas e políticas do ensino superior e influenciando algumas práticas até os dias atuais.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003), na década de 1960, o Brasil e outros países vivenciavam o fenômeno denominado de massificação. Embora tenha havido a ampliação do acesso às vagas na educação superior, ainda não havíamos superado e tampouco superamos até o momento o elitismo nesse nível educacional. Nesse contexto, “tornou-se universal a noção de que a educação promoveria rapidamente o desenvolvimento do país” (Dias Sobrinho, 2003, p.70).

Em razão da forte pressão exercida pela sociedade por escolaridade, assim como em decorrência dessa expansão de vagas, cursos e universidades, atrelado à crise econômica e ao processo de redemocratização, nos anos 1980, o Brasil passou a se preocupar com a avaliação,

¹¹ Refere-se aos estudantes aprovados nos vestibulares, mas que não conseguiam ingressar no curso por falta de vagas.

mais especificamente no que se refere às políticas de distribuição e aos usos dos recursos públicos.

Situados no contexto em que a avaliação era vista principalmente como um instrumento pelo qual as IES poderiam prestar contas à sociedade (Duarte, 2015), em 1983, foi criado o primeiro documento que tratava, em caráter explícito, da avaliação no ensino superior. Conforme Barreyro e Rothen (2008), o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) buscou realizar "investigação sistemática da realidade", por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais, com vistas a produzir um diagnóstico que impactasse em transformações nas instituições e no próprio sistema da educação superior, valorizando a avaliação institucional e ainda considerando a avaliação interna como procedimento privilegiado.

Nesse contexto, Duarte (2015) percebe o Paru como um sinal das primeiras intenções de implementar uma concepção de avaliação formativa e emancipatória, ao reconhecer a importância da avaliação institucional e o processo de avaliação interna como essenciais para uma pesquisa de avaliação sistêmica.

Todavia, o programa teve curta duração. No entendimento de Dias Sobrinho (2003), a insuficiência de apoio político à burocracia do MEC acarretou a interrupção das pesquisas em andamento em várias instituições nacionais, e o programa veio a ser desativado em 1984. Em março de 1985, o presidente José Sarney, com a pretensão de atender às demandas docentes, instituiu uma comissão bem heterogênea que iria propor a reformulação da educação superior, denominada Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES). A referida comissão tinha como relator o sociólogo brasileiro Simon Schwartzman, que, em seu relatório, intitulado “Uma nova política para a educação superior”, enfatizou de imediato a necessidade da criação de uma política e não de uma nova lei.

Na análise de Barreyro e Rothen (2008), em síntese, o documento em questão propôs que, para enfrentar a crise nas universidades brasileiras, seria essencial fortalecer substancialmente a autonomia universitária. No entanto, essa autonomia deveria ser acompanhada pelo compromisso das instituições em demonstrar um desempenho de alta qualidade. Dessa forma, o fortalecimento da autonomia seria dependente de um processo externo de avaliação, centrado na valorização do mérito acadêmico. Ademais, no relatório, foram apresentados, ainda, como principais ideias, os princípios norteadores da avaliação, a reformulação do Conselho Federal de Educação e a criação de um sistema de acreditação.

Posteriormente, em 1986, a referida Comissão veio a ser substituída pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres). O grupo, constituído por cinco pessoas que exerciam funções no Ministério da Educação, teve, como pressupostos, as questões pontuadas no documento produzido pela CNRES e a continuidade às ideias básicas lançadas pela referida comissão. Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003, p.73), no relatório, “ficava claro o papel de controle a ser desempenhado pela avaliação, que deveria utilizar instrumentos objetivos e indicadores de eficiência e produtividade que orientassem a distribuição e a gestão dos recursos”. As concepções defendidas pelo Gerres acarretaram resistência por parte da comunidade acadêmica, especialmente, no que diz respeito ao ranqueamento das instituições e, mais uma vez, essa reação fragilizou e inviabilizou a continuidade do projeto.

Nesse período, podemos notar uma extrema instabilidade nas políticas de avaliação do ensino superior no Brasil. Vale frisar que o país passava por um processo de redemocratização após anos de ditadura militar. Eram tempos de transição política, repletos de incertezas e mudanças, marcados pela variedade de abordagens ideológicas em relação à educação superior, com diferentes governos em defesa de opiniões divergentes sobre o papel do Estado, o acesso à educação e a regulação do ensino superior, fato que ocasionou consequências nas mais diversas faces do Estado, tais como nas políticas educacionais, sociais e econômicas.

Possivelmente, a pressão exercida pela sociedade civil em busca de mudanças significativas no modelo educacional pode ter levado o governo a introduzir políticas rapidamente, sem tempo adequado para amadurecer os resultados de políticas anteriores. Além disso, ultrapassávamos várias crises econômicas e planos de estabilização monetária, como o Plano Cruzado, o Plano Bresser e o Plano Verão. Podemos considerar, portanto, que essas instabilidades políticas e econômicas afetaram diretamente o financiamento da educação e a capacidade do governo de implementar políticas educacionais de longo prazo.

Em 1993, como proposta da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Consideramos que o referido programa se aproxima bastante da ideia defendida pelo modelo de avaliação atual, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Na concepção de Dias Sobrinho (2003, p.82), o Paiub pode ser considerado como “um modelo ou enfoque de avaliação, por comportar, de forma consistente e coerente, concepções, princípios e metodologias de avaliação”.

O Paiub teve como princípios norteadores do processo avaliativo: a) globalidade; b) comparabilidade; c) respeito à identidade institucional; d) não premiação ou punição; e) adesão voluntária; f) legitimidade; e g) continuidade (Duarte, 2015). Em razão do enfoque de nossa

pesquisa, não cabe descrever cada princípio, mas realçamos que, em seus postulados básicos, conforme entende Dias Sobrinho (2003), o documento apresentava objetivos essenciais para construir uma política de avaliação educativa e formativa, sem estabelecer, portanto, essencialmente um caráter controlador, hierarquizador e punitivo. Conforme preceitua o documento produzido pelo Inep (2009, p. 27), o programa era fundamentado no “princípio da adesão voluntária das universidades, o Paiub concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa”. Nesse sentido, o programa orientava que o processo de avaliação nas universidades fosse constituído por três fases: a da avaliação interna, a da avaliação externa e a da reavaliação.

No entanto, apesar de o modelo ter sido implementado como resultado de acordos entre as instituições de ensino superior, o processo de implementação foi interrompido em pouco tempo devido à intervenção do Ministério da Educação (MEC). O Inep (2009, p. 28) considera que o Paiub foi transformado “em um processo de avaliação meramente interno às instituições, com consequente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento”.

Mas, conforme aconteceu em momentos anteriores, a pauta da avaliação no ensino superior continuou em evidência e, em 1995, a Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 4.024/1961), determinou que o MEC realizasse avaliações periódicas das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Nesse sentido, por meio da Portaria n.º 249/1996, veio a ser inaugurado um novo modelo de avaliação da educação superior no país: o Exame Nacional de Cursos (ENC), que posteriormente veio a ser conhecido como “Provão” (Duarte, 2015).

Com a concepção totalmente divergente do Paiub, o primeiro teste padronizado (proposto no relatório do Geres, em 1986) destinado aos estudantes da graduação foi instituído no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso. Sob a ótica de Duarte (2015, p. 101), “o Paiub estava comprometido com a transformação em uma perspectiva formativa/emancipatória, enquanto o ENC possuía uma concepção regulatória e estava relacionado ao controle dos resultados e do valor de mercado”.

O ENC foi proposto como um instrumento de avaliação do ensino superior que tinha como objetivo verificar a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação para o exercício da profissão. Nesse sentido, as provas eram aplicadas anualmente, de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma) e era composta por 50 (cinquenta) questões baseadas nas diretrizes e nos conteúdos curriculares

estabelecidos na época. Além das provas, era aplicado um questionário-pesquisa, com o intuito de construir um perfil socioeconômico e atitudinal de graduandos de cada curso avaliado.

O caráter do exame foi muito criticado e houve muita resistência à implementação da política, especialmente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de representantes de instituições de ensino superior. As principais críticas tecidas ao provão foram direcionadas ao método de avaliação, centrado na mensuração e no ranqueamento da qualidade do curso exclusivamente por meio de uma única prova, e à falta de integração do exame com outros elementos da avaliação da educação superior. Além disso, houve reprovação pela imposição autoritária do sistema, que não proporcionou espaço para diálogo e participação das instituições a serem avaliadas (Verhine, Dantas e Soares, 2006).

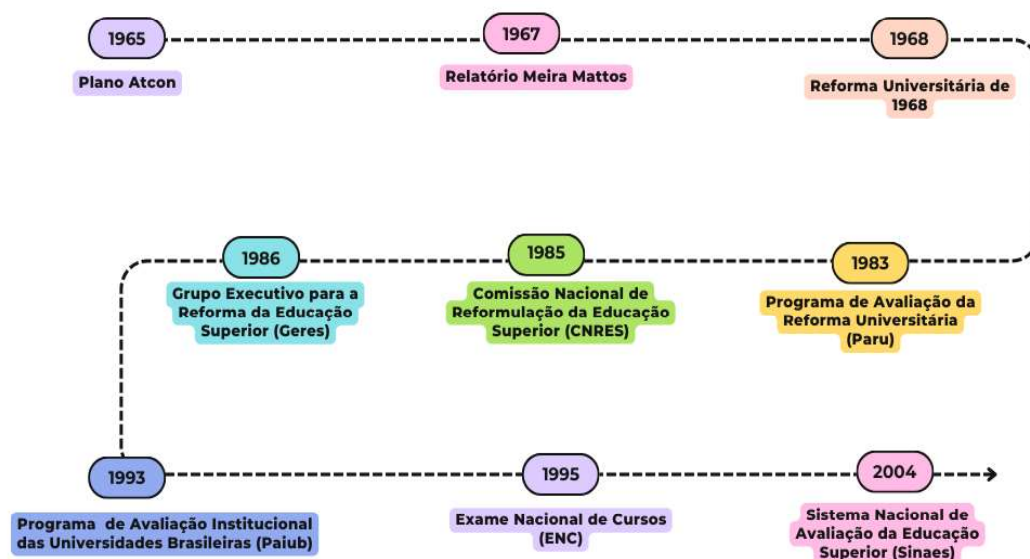
Apesar das críticas recebidas, o Exame Nacional de Cursos (ENC) expandiu gradualmente sua abrangência ao longo do tempo, culminando em sua última edição em 2003, que abarcou 30 áreas do conhecimento (Inep, 2021). Além disso, sua influência se estendeu à formulação da atual política de educação superior, especialmente no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). É relevante ressaltar que, durante esse período, denominado por Dias Sobrinho (2003) como a "década da avaliação", também foram introduzidas avaliações em larga escala tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, respectivamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), preceitos que continuam sendo aplicados e influenciando as políticas educacionais atuais.

Na primeira campanha presidencial do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, foi posta em pauta a discussão sobre a necessidade de mudanças em relação às metodologias de avaliação da educação superior. Nessa perspectiva, após a assunção ao cargo, foi anunciada a formação de uma comissão responsável por sugerir modificações ao sistema de avaliação vigente. Conforme Duarte (2015, p.110), “a Comissão promoveu vários momentos de debates com a sociedade civil organizada no sentido de colher sugestões para serem inseridas na nova lei”. Como resultado, a referida comissão propôs um novo sistema, denominado Sinaes, o qual veio ser implementado em abril de 2004, a partir da Lei 10.861, vigente até os dias atuais.

A Figura 6, apresenta sucintamente que o caminho em direção à consolidação de uma política de avaliação da educação superior é marcado por turbulências políticas, sociais e econômicas, caracterizadas tanto por resistências quanto por diálogos construtivos que influenciaram no aprimoramento da política atual. É importante salientar que analisamos a política atual não como um modelo perfeito, mas sim como um sistema em vigor há mais de duas décadas, transcendendo diferentes ideologias governamentais, reconhecendo que esse

sistema está sujeito a críticas, no entanto, ao longo dos anos, podemos observar um processo contínuo de refinamento e adaptação às necessidades em constante mudança da sociedade.

Figura 6 – Caminho para a consolidação da política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Estimamos que a implementação do Sinaes sinaliza não apenas a consolidação de uma política de avaliação da qualidade do ensino superior, mas a estabilização do regime democrático no país, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior em seus mais diversificados aspectos, tais como a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social e, em especial, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

Consideramos que, apesar de ser uma política de controle estatal instituída em função do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal, os preceitos definidos pelo Sinaes podem se apresentar como instrumentos capazes de provocar questionamentos nas instituições e, a partir disso, diagnosticar as potencialidades e fragilidades inseridas no contexto local. Isto é, o referido sistema proporciona a articulação entre regulação e uma avaliação educativa, em razão da sua multiplicidade de recursos metodológicos.

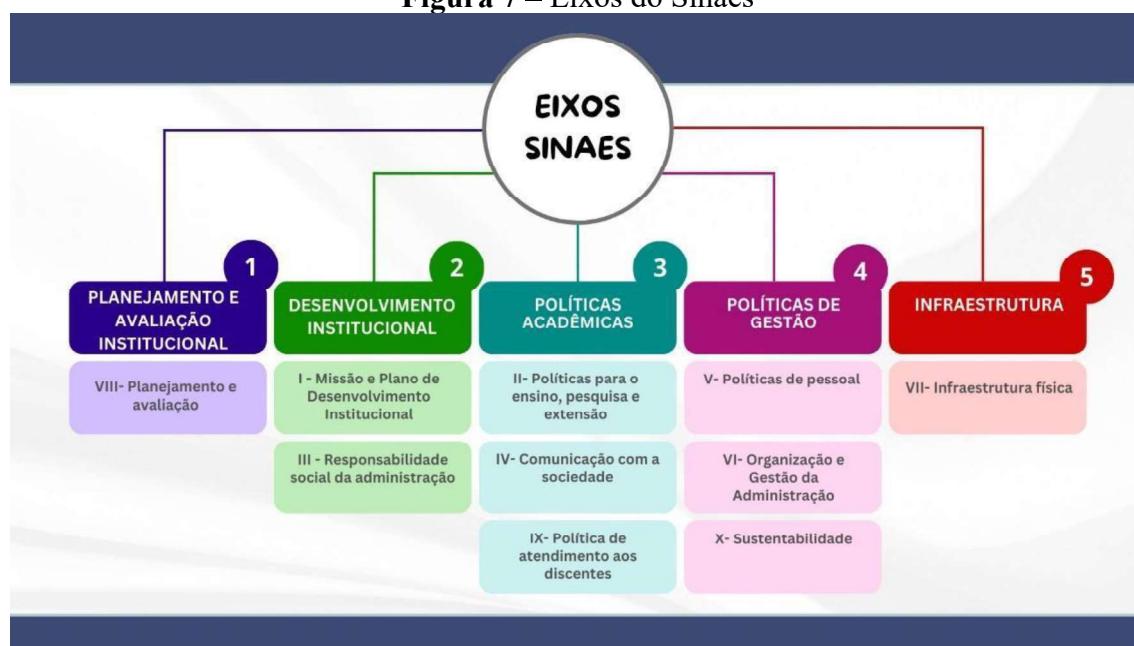
O Sinaes agregou o processo nacional de avaliação do ensino superior em três vertentes: a instituição, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico de estudantes. Nesse sentido, o Sinaes sinaliza uma preocupação mais abrangente e global com a instituição, levando em conta seu conjunto de dimensões e funções, característica que o diferencia em relação ao formato do ENC, que teve como foco o curso, em sua dimensão do ensino, baseada na lógica de que a qualidade de um curso se resume ao desempenho dos estudantes em prova.

O art. 3º da Lei que instituiu o Sinaes dispõe sobre o caráter da avaliação no sentido de considerar as instituições, contemplando o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. O dispositivo realça como dimensões obrigatórias a serem ponderadas no processo avaliativo:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (Brasil, 2004, art. 3º)

Atualmente, o Inep agrupa as dimensões do Sinaes em 5 (cinco) eixos, conforme apresentamos na Figura 7:

Figura 7 – Eixos do Sinaes



Fonte: Elaborado pela autora baseada em informações do MEC (2014)

Podemos perceber, portanto, que a política pretende contemplar as diversas singularidades inerentes às universidades a partir de diversos eixos, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, a infraestrutura, entre outros. Para isso, vale-se de ferramentas que, se somadas, poderão contribuir para uma avaliação capaz de diagnosticar potencialidades e fragilidades presentes no contexto local. Nesse sentido, a política reforça a necessidade de reunir metodologias como a de autoavaliação, avaliação externa, desempenho de estudantes, avaliação de cursos e instrumentos de informação (censo e indicadores), para alcançar o objetivo comum de todos os educadores do país, que é a melhoria da qualidade do ensino.

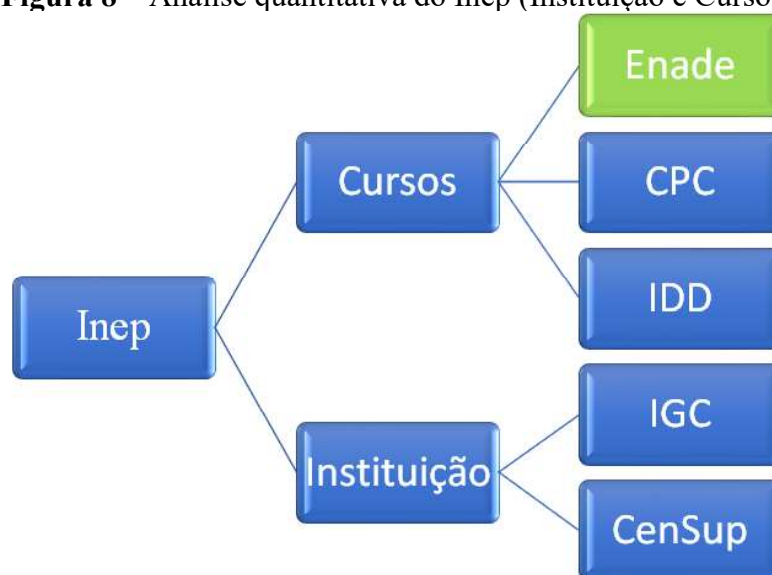
O Sinaes pode ser entendido como uma abordagem resultante do amadurecimento das metodologias de avaliação implementadas em anos anteriores que, de certa forma, instituiu instrumentos de regulação e controle estatal para o funcionamento das universidades, mas também proporciona parâmetros capazes de influenciar numa avaliação educativa. Consideramos que o caráter de avaliação do sistema atual se aproxima da junção de dois instrumentos aplicados no país em anos anteriores, tais como o Paiub e o ENC. Aproxima-se do Paiub quando pensado sob uma perspectiva mais sistemática, processual e global, que se utiliza de diversos instrumentos metodológicos como basilares para uma aproximação do contexto complexo entre a teoria e a prática da avaliação, ao mesmo tempo em que manteve, em sua composição, a avaliação em larga escala com a intenção de aferir o desempenho de estudantes, atualmente denominada Enade. Portanto, o Sinaes é resultado de períodos

conturbados de implementação nas políticas da educação, mas que serviram para o aperfeiçoamento dos dispositivos que contribuíram para o fortalecimento da política de avaliação atual (Polidori, Marinho-Araújo, Barreyro, 2006).

Seguindo as diretrizes definidas pelo Sinaes, o processo avaliativo subdivide-se em interno e externo. A avaliação interna parte da premissa de que a instituição possui autonomia para desenvolver seu processo avaliativo, em consonância com a política instituída, na perspectiva de avaliar o contexto local em suas dimensões administrativas, da organização didático-pedagógica, das instalações físicas e materiais, do corpo docente, da autoavaliação, entre outros.

A avaliação externa, em âmbito federal, refere-se à metodologia desenvolvida pelo Inep, que institui critérios para credenciamento e credenciamento de instituições e cursos de nível superior. Em seu núcleo, são utilizadas bases de informações quantitativas e qualitativas. Quanto às informações quantitativas, são considerados os dados fornecidos pela própria instituição no que tange às dimensões de infraestrutura material e física, bem como de seus recursos humanos (docentes, discentes e corpo técnico-administrativo), quando do preenchimento do Censo da Educação Superior (CenSup), e também das avaliações que apontam os indicadores de qualidade, tais como o Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Na Figura 8, apresentamos as metodologias de análise quantitativa utilizadas pelo Inep, subdivididas em instituição e cursos:

Figura 8 – Análise quantitativa do Inep (Instituição e Cursos)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores de qualidade da Educação Superior (2024)

Na Figura 8, o Enade se apresenta em cor distinta pelos seguintes fatores: a) por ser o objeto central desta pesquisa; b) por reverberar em outros indicadores de qualidade, tais quais: CPC, IDD e IGC; c) por ser um exame destinado aos estudantes concluintes da graduação, que, a partir de um cálculo amostral, atribui um conceito ao curso.

Outrossim, a avaliação do Inep, quanto à base qualitativa, deriva da organização sistemática da análise das referências quantitativas e da comparação. Quando da avaliação *in loco*, os avaliadores interagem com o contexto avaliado na intenção de perceber as práticas institucionais na direção das referências estabelecidas nas dimensões do Sinaes.

É importante destacar que a Uern, como universidade pública estadual, embora seja avaliada pelas bases quantitativas no Inep, não é avaliada pelo referido instituto quanto à base qualitativa, isto é, mediante a avaliação *in loco*. Em âmbito estadual, essa avaliação é atribuição do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN), uma vez que é a instituição responsável pelos atos de credenciamento e credenciamento das universidades, faculdades e centros universitários estaduais, conforme acordo colaborativo entre os entes federados. Essa condição é trazida com maior detalhamento no item 3.2.1.

Essa contextualização sucinta se faz relevante para que possamos enfatizar que o Enade, como instrumento de larga escala destinado aos estudantes da graduação, é parte de um sistema. Diferentemente de como aconteceu com o “Provão”, o Enade não é o único instrumento da política da educação superior. Ele integra uma infinidade de recursos metodológicos que, se sistematizados e analisados, podem reverberar em melhorias na educação superior.

Nesse contexto, embora o Enade seja comumente apresentado de forma isolada e apenas em formato de conceito e ranqueamento, não se constitui como a única ferramenta de avaliação da educação superior no Brasil. No ponto 3.2, ascenderemos o olhar plural para o exame, pois entendemos que sua relevância vai além do conceito atribuído, englobando diversas metodologias que podem instigar reflexões sobre a formação no ensino superior.

Ademais, reconhecemos que o Sinaes e suas ramificações derivam de uma intenção regulatória, porém enxergamos, em seu conjunto, possibilidades para a meta-avaliação¹², exercitando a análise crítica das nossas próprias práticas em busca de promover melhorias na qualidade do ensino superior. Simultaneamente, compreendemos a importância das políticas regulatórias em múltiplos âmbitos do país, especialmente em uma sociedade cada vez mais informatizada, solicitante de uma administração transparente e responsável, que fornece e publica a prestação de contas em todos os poderes, seja Executivo, Legislativo ou Judiciário.

¹² Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003, p. 23), é considerada a avaliação das avaliações, ou seja, “a própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada”.

Para além da prestação de contas de natureza econômica, quando tratamos do ensino superior, refletimos sobre a qualidade da formação dos futuros profissionais do país no sentido de questionar: As universidades estão formando profissionais que atendem às necessidades reais do mundo do trabalho e da sociedade em geral? Os graduandos estão recebendo uma preparação adequada para enfrentar os desafios e demandas do mundo do trabalho em suas áreas específicas? A formação tem proporcionado saberes além do conhecimento técnico, abrangendo habilidades interpessoais, competências socioemocionais e pensamento crítico?

Assim, a regulação pode ser percebida como uma responsabilidade do Estado para com a sociedade, especialmente quando se trata da educação dos futuros profissionais e gestores do país. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação também desempenham um papel crucial ao possibilitar o controle social da qualidade e a eficiência dos serviços oferecidos à população.

Nesta subseção, pudemos realçar um grande desafio a ser enfrentado por todas as pessoas envolvidas no exercício perene de promover ações de melhoria no ensino superior: o de ressignificar as políticas instituídas no país, ao ponto de mobilizar um olhar plural que favoreça a construção de uma cultura avaliativa centrada no processo formativo.

3.2 Enade como política nacional de avaliação da qualidade no ensino superior

O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861/04, desde a sua publicação inicial, estabeleceu a avaliação de desempenho de estudantes como parte integrante do sistema avaliativo nacional. A referida avaliação, atualmente denominada Enade, tem como objetivo aferir se as competências e habilidades apreendidas por estudantes ao longo do curso estão atendendo ao parâmetro apresentado nas diretrizes curriculares nacionais.

Considerado componente curricular obrigatório para os estudantes concluintes da graduação, o exame é organizado em ciclos avaliativos que se repetem a cada três anos. Em cada ciclo, é aplicada uma prova, dividida em dois componentes, o da Formação Específica (FE) e o da Formação Geral (FG), em que os estudantes respondem, respectivamente, questões inerentes ao seu curso de origem e também relacionadas a temáticas abrangentes, como, por exemplo, política, educação, meio ambiente e tecnologia (Gomes; Ribeiro; Silva, 2023).

A prova Enade é composta por 40 (quarenta) questões, sendo 10 (dez) do componente da Formação Geral, comum a todas as áreas do conhecimento, e 30 (trinta) do componente da Formação Específica, relacionado ao currículo característico do curso de origem. Ambos os conjuntos de questões, gerais e específicas, incluem questões discursivas e de múltipla escolha, cada um com pesos distintos, conforme ilustrado na Figura 9:

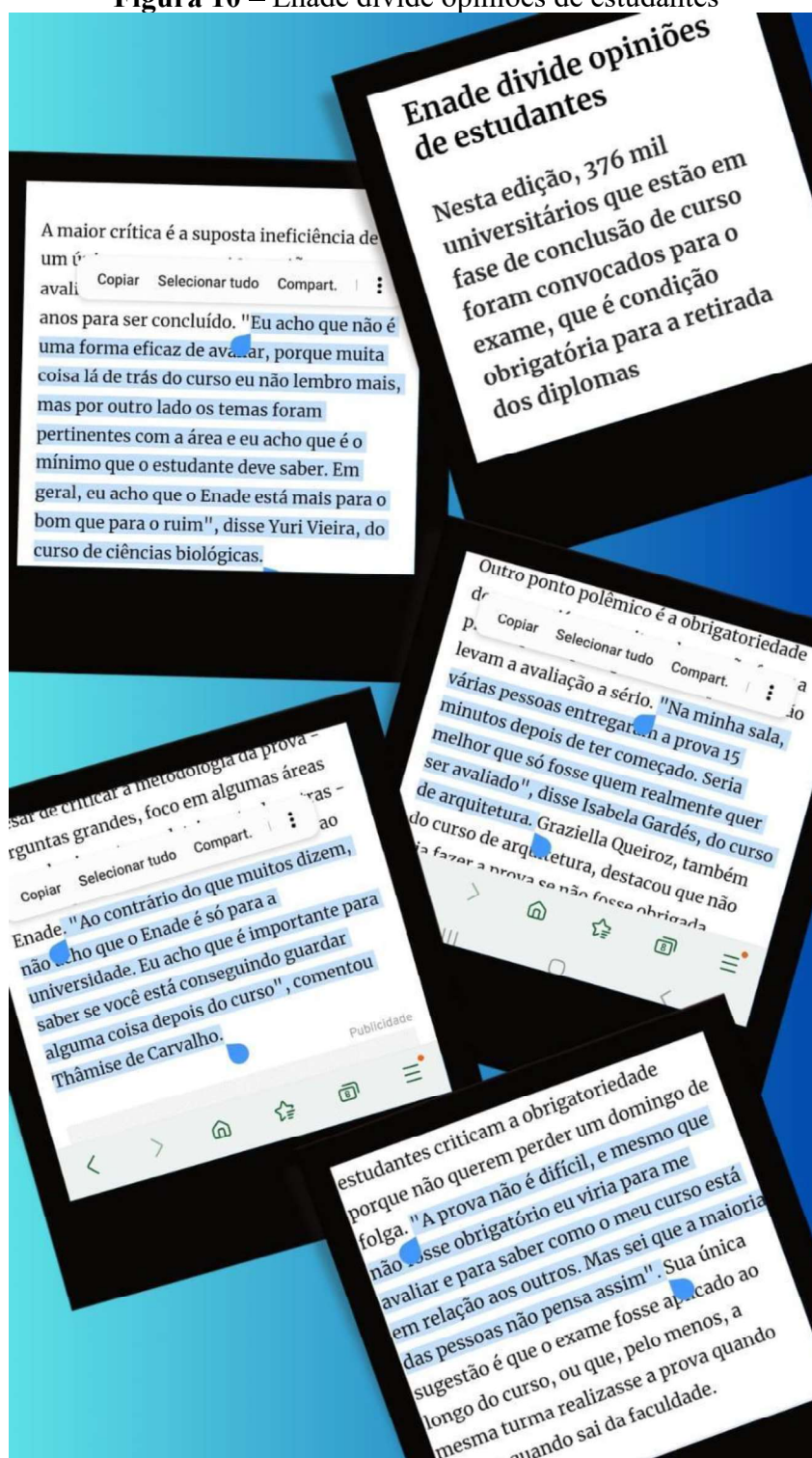
Figura 9 – Estrutura da Prova Enade

Fonte: Adaptado de caderno de prova Enade (2023)

Baseado nas notas atribuídas aos estudantes, o conceito Enade é calculado para cada curso em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco). Nessa escala, um indicador mais elevado reflete um melhor desempenho dos estudantes no exame.

O exame tem sido aplicado há quase duas décadas, mas ainda não é consenso e divide opiniões entre estudantes e educadores. Em matéria divulgada pelo jornal eletrônico Gazeta do Povo (2011), estudantes entrevistados apresentaram opiniões sobre o exame e, em suas narrativas, expuseram compreensões no sentido de, por exemplo, considerar os temas pertinentes à área e de que a prova cobra o mínimo que o estudante deve saber. Além disso, conseguimos visualizar a atitude de uma estudante que utilizou da metodologia de avaliação como um instrumento de autoavaliação do próprio conhecimento e ainda foi levantada crítica aos estudantes que não possuem o compromisso de realizar a avaliação.

Figura 10 – Enade divide opiniões de estudantes



Fonte: Adaptado de Jornal Gazeta do Povo, 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/enade-divide-opinioes-de-estudantes-9a51ebuimfqz58fdpguzvtpvy/>

Na mesma perspectiva do relato dos estudantes disponível na matéria referenciada na Figura 10, encontramos no estudo de M, Ribeiro; T, Ribeiro e O, Ribeiro (2023) referência à falta de compromisso de alguns estudantes com a realização do exame, sendo esta uma crítica comum em meio aos educadores. No mesmo estudo, temos ainda a afirmação de Sólon Caldas,

diretor da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), afirma que, “o exame não avalia o curso e sua qualidade porque os alunos boicotam a prova. O resultado não ajuda a corrigir distorções ou apontar melhoras” (M, Ribeiro; T, Ribeiro e O, Ribeiro, 2023, p. 180).

Ao considerarmos que a exigência para realizar o exame se limita a comparecer no dia, horário e local designados, como requisito para a obtenção do diploma, e que muitas vezes não há um verdadeiro comprometimento de estudantes, surgem reflexões: Por que alguns estudantes não se implicam com o exame? Será falta de incentivo por parte da gestão acadêmica? Ou talvez seja devido à percepção dos próprios educadores em relação à relevância do exame? Poderia ser também pelo fato de não ser atribuída uma nota individual no histórico acadêmico? Essas são questões desafiadoras de solucionar, uma vez que não é fácil acessar a compreensão e as motivações individuais.

Ao longo da minha experiência profissional na AAI/Uern, desenvolvi uma outra compreensão, ao ponto de refletir sobre as ações de alguns estudantes e questionar: Que tipo de profissionais estamos formando? São estudantes que não se sentem corresponsáveis pela reputação da instituição e com a própria formação? O que pensar sobre a formação humana de estudantes concluintes em universidades públicas e gratuitas que “boicotam” a prova? Por outro lado, penso que minha percepção foi amadurecendo a partir da minha vivência profissional, a qual me permitiu ressignificar o sentido a uma política que, de forma simultânea, é extremamente criticada quanto à sua metodologia e evidenciada quando da divulgação dos conceitos e classificações. Portanto, esse caminhar me permitiu um outro olhar, que, se vivenciado por grande parte dos educadores, pudesse, talvez, ampliar os sentidos atribuídos às políticas de avaliação e disseminar uma cultura avaliativa nas instituições.

No meu contexto de formação universitária, como aluna Enade, não sabia ao certo o motivo de ir realizar a prova. A turma tinha consciência de que se tratava de um exame obrigatório e de que seria atribuído um conceito ao curso. Todavia, ao longo do curso, não foi promovida uma cultura de valorização do exame, no sentido de evidenciar sua importância para o curso, para a instituição e até mesmo para o nosso desenvolvimento acadêmico e profissional. Em consonância às ideias de Canan e Eloy (2016), vislumbramos a necessidade de trabalhar de forma conjunta: instituição, comunidade, governo, docente, discentes, para que os resultados obtidos no exame possam direcionar a um caminho positivo, que contribua para a melhora na educação.

A pesquisa Pibic (Silva e Ribeiro, 2021), realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, demonstra que estudantes de Pedagogia do Campus Central, do 3º e do 4º

período, potenciais concluintes que realizariam o exame em 2020, em sua maioria, não conheciam o estilo da prova Enade. A pesquisa utilizou o questionário como dispositivo metodológico, ao qual 27 (vinte e sete) estudantes responderam. Nesse contexto, 92% dos participantes da pesquisa opinaram no sentido de que a instituição deve preparar o aluno para realizar o Enade. Não sabemos ao certo qual a percepção do estudante ao responder sobre a necessidade de preparação para o exame. Essa preparação se refere às aulas preparatórias de revisão de conteúdos abordados na prova? Talvez preparar para conhecer o estilo de prova? Ou seria conhecer melhor como funciona a política? Por isso, a importância do diálogo contínuo entre a gestão acadêmica e os discentes como medida para identificar as necessidades formativas dos alunos.

Fortalecendo a compreensão de Canan e Eloy (2016), entendemos que as instituições de ensino devem priorizar os conhecimentos construídos ao longo do curso e não apenas reproduzir o conhecimento por meio de “cursinhos preparatórios” exclusivamente para a realização do exame. Olhar para a formação na perspectiva única e exclusiva de obter bons indicadores pode incentivar a propagação do ensino mecanicista, que se restringe à preparação para obtenção de bons resultados, com apenas a memorização de conteúdos, podendo resultar numa educação superficial que não prepara estudantes para os desafios e demandas da vida cotidiana. Para as autoras (Ibid., 2016, p. 638) o exame “não está conseguindo desencadear um processo profundo, radical de mudança, pois é trabalhado pela grande maioria dos cursos em média seis meses antes de realizarem o exame”. Assim, realçamos a relevância da sensibilização e da conscientização dos estudantes sobre a política de avaliação ao longo da graduação.

Ademais, embora o enfoque do Enade esteja intrinsecamente relacionado ao desempenho dos estudantes, como parte do processo metodológico, o exame também estabelece como obrigatória a participação dos estudantes cadastrados e do coordenador de curso na resposta ao “Questionário do estudante” e ao “Questionário do coordenador de curso”, respectivamente. Ambos os questionários são disponibilizados em data anterior à da realização do exame, com a intenção de alcançar dados que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e do coordenador de curso e o contexto dos processos formativos.

Ainda como parte da metodologia, ao final da prova do Enade, é disponibilizado o “Questionário de Percepção de Prova”, em que os estudantes terão a oportunidade de formalizar sua percepção sobre o exame. Todas as informações extraídas dos questionários supramencionados são divulgadas por meio do relatório de curso, de forma quantitativa e

generalizada, preservando a identidade dos respondentes. Na Figura 11, apresentamos, de forma sucinta, os dados que compõem o relatório de curso publicado pelo Inep:

Figura 11 – Composição do relatório de curso (Enade)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O destaque às ramificações do Enade sobrevém do fato de que sua apresentação tem sido feita predominantemente de forma isolada, quantitativa e ranqueada, considerando apenas os conceitos atribuídos aos cursos. E essa abordagem do exame tem sido duramente criticada por inúmeros educadores do país. Nesse contexto, questionamos: Quem são os responsáveis por construir o ranqueamento a partir dos conceitos atribuídos? Uma das primeiras mudanças do Enade em relação ao Provão foi a publicação dos resultados dos cursos em ordem alfabética, ao invés da ordem crescente de classificação nas escalas, como medida para dificultar o ranking das instituições (Verhine, Dantas e Soares, 2006). Atualmente, a planilha é divulgada pelo Inep a partir do código das instituições e organizada por ordem alfabética dos cursos avaliados em cada instituição.

Percebemos, portanto, que a abordagem do ranqueamento não advém da equipe responsável pela divulgação dos resultados. Por se tratar de dados públicos e publicizados em uma só planilha, tanto a mídia, o mercado de trabalho quanto as próprias instituições utilizam dessa ferramenta para construir suas classificações. Sabemos, no entanto, que o resultado do Enade para as instituições federais implica na renovação de autorização para o funcionamento dos cursos.

Consideramos a abordagem do ranqueamento extremamente perigosa, pois poderá resultar na estigmatização das instituições e dos cursos como melhores ou piores, baseando-se em um conceito isolado. Por outro lado, vivemos em uma sociedade que classifica e homogeneiza o nosso conhecimento de forma contínua. Desde a educação básica, somos submetidos a provas comuns a todos os estudantes, em que é estabelecida uma média mínima para o estudante passar para outra série. Finalizado esse ciclo, como condição para ser aprovado na universidade, os pré-universitários se submetem a uma prova unificada aplicada em todo o país e precisam atingir a nota de corte para conseguir ingressar na graduação que desejam. O mesmo acontece para conseguir ser convocado em concurso público, para conseguir permissão para dirigir e entre outros.

No contexto de mundo globalizado, percebemos em nossa sociedade uma grande valorização da classificação e da produtividade, características inerentes à consolidação do sistema capitalista no país. Na perspectiva de Sobral (2003, p. 06), "a educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento".

Em contrapartida, a autora (Ibid. 2003) realça a importância da educação no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais e como promotora de cidadania social e considera que o desenvolvimento do país é obtido por meio de uma maior competitividade entre os indivíduos, as empresas e do país no mercado internacional, bem como de uma maior participação social dos cidadãos.

Na perspectiva de Canan e Eloy (2016), quando falamos do Enade, atuamos no campo da complexidade e das contradições, em que convivem a necessidade de avaliar para qualificar e a regulação de cunho instrumental, que possibilita ou estimula o *ranking* e não, necessariamente, a qualificação dos processos avaliados.

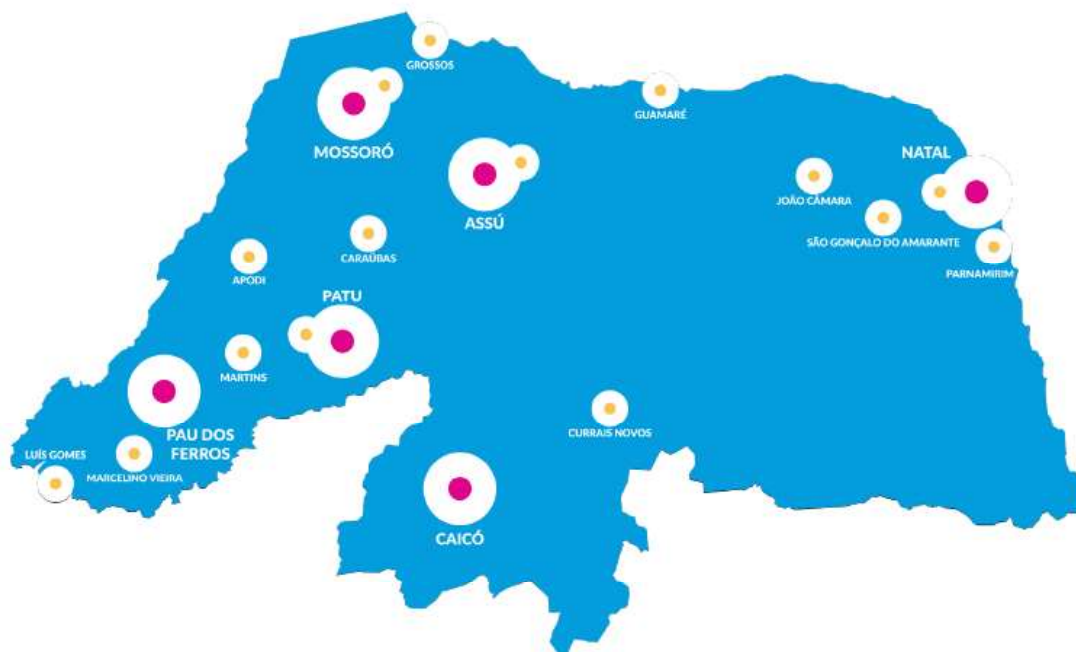
Embora haja tanta resistência quanto às classificações, pensamos: Quem não quer ser aprovado em primeiro lugar num concurso? Quem não quer estudar na melhor escola ou universidade? Assim, quando nos referimos à avaliação de desempenho dos estudantes, consideramos não ser uma atitude inteligente ignorar os conceitos atribuídos. Todavia, observamos como importante se valer da diligência e da criticidade na análise de dados para que não venha a se repetir no Brasil o que tem sido observado na educação norte-americana. Conforme a visão de Ravitch (2011), as reformas educacionais nos Estados Unidos têm se concentrado predominantemente na responsabilização baseada em testes, negligenciando questões essenciais sobre a natureza da educação e desconsiderando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, superestimando a importância dos testes padronizados.

Diante desse contexto, destacamos a importância de uma avaliação sistêmica e formativa, a partir de uma análise crítica e conjunta dos documentos internos e externos como forma de trazer diagnósticos e promover melhorias na formação. É consenso que uma prova aplicada em um único momento não é capaz de mensurar conhecimentos construídos ao longo de vários anos de formação. Dessa forma, o Enade não pode ser utilizado como parâmetro exclusivo na tomada de decisões. Outrossim, conforme trazemos na subseção 4.1, inspiradas no olhar multirreferencial (Ardoino, 1998), observamos os dados quantitativos apresentados no relatório de curso de Pedagogia e também as questões abordadas no exame, como instrumentos que podem provocar reflexões e até, quem sabe, sinalizar demandas para a melhoria na qualidade da educação.

3.2.1 Contexto local: avaliações externas na Uern

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) é uma instituição pública e gratuita com autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e financeira. Destaque na formação de professores da educação básica no estado, a Uern tem sua sede no município de Mossoró, mas sua influência se estende por todo o território potiguar, com campus em Assu, Caicó, Natal, Patu e Pau dos Ferros. Além disso, por meio da oferta dos cursos de educação a distância, a universidade tem sua atuação ampliada por meio de 15 polos de apoio presencial (Mossoró, Assú, Caraúbas, Grossos, Guamaré, João Câmara, Natal, Luís Gomes, Patu, Marcelino Vieira, Apodi, Martins, São Gonçalo do Amarante, Currais Novos e Parnamirim) (Uern, 2022).

Figura 12 – Uern no RN



Fonte: Relatório de Gestão Uern (2022), disponível em: <https://portal.uern.br/relatorio-de-gestao/>

Para além de sua atuação territorial, falar da Uern, na perspectiva de Lima (2021, p. 30), “é falar em esperança; em luta; resiliência; transformação, referência”. Ouso acrescentar: espaço imerso em sonhos, em constante busca pela equidade para promover a inclusão e a diversidade, assim como para efetivar os direitos humanos.

Por ser uma universidade estadual, os cursos de graduação presencial da Uern possuem especificidades no processo de avaliação externa em relação às instituições federais e privadas. Em nosso contexto profissional, costumamos dizer: “a Uern serve a dois senhores”. Esse dizer deriva do fato de que a instituição é avaliada pelas esferas federal e estadual. Em âmbito federal, os cursos de graduação presencial são avaliados a partir dos indicadores de qualidade (Enade, CPC, IDD e IGC) e também a partir das informações do Censo da Educação Superior (Censup). E no âmbito estadual, são avaliados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (CEE/RN), a quem compete coordenar as ações de avaliação e regulação do ensino superior no estado.

A vivência profissional na AAI/Uern me permitiu perceber as completudes e ambivalências das duas perspectivas de avaliação. Por um lado, o governo federal utiliza avaliações em larga escala, com foco quantitativo e comparativo. Por outro lado, o governo estadual emprega avaliação para credenciamento e, como parte do processo, examina presencialmente as condições do curso, incluindo gestão, práticas pedagógicas, corpo docente

e técnico-administrativo, instalações físicas e recursos tecnológicos disponíveis. Sob essa ótica, é possível considerar que não há uma dupla avaliação, mas sim, modelos de avaliação complementares.

Em contexto de contradição, alguns pareceres emitidos pelo CEE/RN foram divergentes em relação ao conceito atribuído ao curso por meio do Enade. Um bom conceito no Enade não necessariamente iria refletir numa avaliação positiva do Conselho. Isso levantou questionamentos sobre a utilidade do exame na conjuntura na avaliação estadual. Quais critérios o Conselho estava utilizando? Sua política estava alinhada com o padrão estabelecido pelo Sinaes? Parecia que o Conselho não considerava o desempenho dos estudantes em seus pareceres, focando mais na infraestrutura, no corpo docente e na organização didático-pedagógica.

Entretanto, o art.15, § 6º, da Resolução nº 2/2017/CES/CEE/RN, de 26 de abril de 2017 (revogada), dispôs, como condição para o credenciamento e credenciamento de universidade, um conceito no Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 4 (quatro). Ora, se, em seus pareceres, os avaliadores não sinalizavam a influência dos indicadores de qualidade do Inep como parâmetro de avaliação, como o Conselho poderia exigir um conceito de excelência como condição para a manutenção da universidade?

A partir dessa exigência, a equipe da AAI/Uern construiu um plano de ação como medida crucial e urgente para atender à determinação do Conselho. Todavia, tínhamos o consenso de que não bastava construir estratégias exclusivas para atingir um conceito, mas era necessário desenvolver uma política de responsabilização da avaliação, em que toda a comunidade acadêmica fosse sensibilizada para avaliar e planejar a melhoria da formação na busca de resultados de excelência nas avaliações internas e externas (Relatório de Atividades AAI/Uern, 2019). A partir dessa participação coletiva, seria possível estabelecer os resultados de excelência como uma consequência das ações em prol de melhorias na formação, uma vez que o objetivo específico se fundamenta na perspectiva de disseminar uma cultura avaliativa na instituição, de forma a reverberar na tomada de decisões sobre as ações a serem desenvolvidas e não apenas no contexto de iminência de averiguação de avaliações externas (Relatório de Atividades AAI/Uern, 2019).

Em razão da exigência do CEE/RN, os estudos constataram que o Enade corresponde a 20% do IGC. Dessa forma, sinalizou a importância de a instituição realizar atividades contínuas em busca de melhores resultados. Nesse sentido, a Uern desenvolveu atividades específicas voltadas para a preparação do exame, tais como: o trabalho conjunto entre AAI, Pesquisador Institucional, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Comissão Setorial de Avaliação (Cose) e

coordenação de curso; o desenvolvimento de ações de incentivo a estudantes desde seu ingresso no curso; a ênfase à corresponsabilização de professores e estudantes na avaliação e no conceito do curso; o auxílio no preenchimento do questionário socioeconômico; e, ainda, a promoção de momentos de *feedback* e discussão dos resultados com os cursos avaliados no ano anterior, analisando aspectos a serem melhorados e as lições positivas aprendidas no processo.

Figura 13 – Preparação para o Enade/Uern

2.1.1. Preparação para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

Tendo em vista que o conceito ENADE corresponde a 20% do Índice Geral de Cursos, constata-se a importância de realizar atividades contínuas na busca de melhores resultados. Sendo assim, foram realizadas atividades voltadas especificamente para a preparação do exame, conforme abaixo:

- Junto com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, desenvolvemos ações de incentivo à preparação dos estudantes para o ENADE desde seu ingresso no curso;
- Criação de uma cultura de corresponsabilidade entre docentes e discentes para a avaliação do curso e para as notas obtidas;
- Esclarecimentos quanto à importância do preenchimento correto do questionário socioeconômico e estímulo à participação consciente no dia do ENADE;
- Trabalho junto aos coordenadores de cursos para a conscientização do ENADE e preparação dos alunos que serão avaliados no ano corrente;
- Criação de material de divulgação do ENADE nas mídias digitais em parceria com a AGEKOM e com a UERN TV¹, tais como: *Video* com perguntas dos alunos e

¹ <https://www.instagram.com/tv/B4vD0uSJk-B/?gshid=wb8agdy269c>

respostas do Pesquisador Institucional², Prof. Madermesom Costa, da Profa. Mayra Ribeiro e do professor do curso de Turismo Saulo Medeiros Diniz, produção de um Cordel escrito pelo servidor e poeta Aldaci de França e de um Vídeo com a declamação do mesmo³, e por último a confecção de um Banner Itinerante com informações do ENADE para ser afixado nos cursos;

- Preparação de evento de acolhimento aos alunos no ENADE em todos os Campi da UERN, com entrega de Kits (água, caneta e biscoito), participação do Núcleo de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (NUPICS) da Faculdade Enfermagem (FAEN/UERN) oferecendo Técnicas de Acupuntura e de Relaxamento;⁴
- Feedback e discussão dos resultados do ENADE 2018, com os cursos avaliados, analisando aspectos a serem melhorados e as lições positivas aprendidas no processo;



Fonte: Relatório de Atividades AAI/Uern (2019), disponível em: <https://portal.uern.br/aai/plano-de-avaliacao-e-relatorio-de-atividades/>

Experienciar essa rotina foi fundamental para que pudéssemos desenvolver um olhar para além do conceito Enade. A leitura dos relatórios de curso permitiu sinalizar dificuldades

de interpretação de estudantes no momento de resposta ao questionário do estudante, olhar para as concepções de estudantes sobre sua formação e preparação para o mercado de trabalho, suas percepções sobre a prova e, ainda, culminou no contato com as provas e abordagens do exame.

Todas essas ações foram implementadas em caráter contínuo e formativo, até que, em 2023, a Uern alcançou o conceito 4 (quatro) no IGC e trouxe essa conquista como destaque na revista comemorativa dos seus 55 anos de história.

Figura 14 – Revista comemorativa Uern – 55 anos



Fonte: Revista Especial 55 anos Uern (2023), Disponível em: <https://portal.uern.br/blog/uern-lanca-revista-especial-pelos-55-anos-em-formato-digital/>

A matéria sobre a conquista do IGC traz percepções de estudantes sobre a qualidade dos cursos na Uern. A estudante de Jornalismo, Letícia Oliveira, destaca:

Queria cursar Jornalismo, e a Uern é a única instituição daqui de Mossoró entre as particulares e as públicas que oferece o curso. Então, ou eu fazia aqui ou iria cursar Jornalismo em outra cidade. Mas optei pela Uern por saber que a Universidade tinha o melhor curso de Jornalismo entre as universidades públicas e teve o segundo melhor desempenho nacional entre os cursos de Jornalismo de universidades públicas e privadas, conforme o CPC (Revista Uern, 2023, p. 18).

A estudante destaca ainda o estigma que persiste entre a população em relação à formação oferecida pelas universidades do interior, muitas vezes percebida como de qualidade inferior. No entanto, ela ressalta a excelência do curso na instituição. Essa reflexão nos leva a considerar que os indicadores não apenas podem sinalizar a qualidade da formação em uma instituição localizada no interior do Nordeste, mas também têm o poder de desafiar e desconstruir preconceitos enraizados. Além disso, esses indicadores influenciam as escolhas dos futuros profissionais do país.

Para Lima (2021, p. 31), “a universidade é uma instituição que carrega em si não apenas puramente a dimensão do instituído, sendo parte da sociedade traz reflexos daquilo que acontece no âmbito exterior e seus simbolismos, ações, objetivos e lutas refletem da/na sociedade”. Em nossa perspectiva, os indicadores de qualidade da educação superior devem ser submetidos à crítica, mas também reconhecidos como uma ferramenta potencialmente formativa.

Nesse cenário, inspiramo-nos nas recordações-referência trazidas em Josso (2010) para refletirmos sobre a significância que atribuímos ao Enade como objeto de pesquisa referenciado em vivências experimentadas/sentidas durante a itinerância profissional. Vivências essas que suscitam indagações sobre a pertinência e a abordagem metodológica do exame, sem negligenciar sua função na avaliação e no aprimoramento contínuo do ensino superior como estratégia para fomentar qualidade e equidade na educação.

4 O CURRÍCULO *PENSADOPRATICADO*: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS RELACIONADAS ÀS TEMÁTICAS DO COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL NO ENADE

A inspiração epistemológica na multirreferencialidade nos proporciona olhar para o currículo como um sistema interativo, aberto, dialético e dialógico, que, portanto, implica em movimento e também em brechas, por onde se constitui o instituinte *extra-ordinário*, na instituição ordinária da sociedade (Macedo, 2002). Em meio à cinesia da busca inacabada por uma postura multirreferencial, nesta seção, apresentamos como o curso de Pedagogia tem sido veiculado nos resultados Enade. E, em especial, no que tange ao componente da Formação Geral, fazemos um levantamento das temáticas recorrentes em anos anteriores e trazemos as perspectivas de estudantes de Pedagogia em relação a essas temáticas. Estabelecemos, ainda, um diálogo com o currículo *pensadopracado* do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern.

4.1 Entrando em cena: o curso de Pedagogia da Uern e a Formação Geral

O curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, ofertado pela Faculdade de Educação, localizada no município de Mossoró, desempenha um papel significativo na formação de pedagogos tanto para o estado do RN quanto para cidades de estados circunvizinhos. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC de Pedagogia/Uern, 2019), dados fornecidos em 2019 pela Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte demonstram que, dentre os 17.067 professores da rede estadual, 5.626 foram graduados pela Uern. Além disso, em âmbito municipal, informações da Secretaria Municipal de Educação indicam que 95% do corpo docente é composto por profissionais formados na instituição (PPC de Pedagogia/Uern, 2019).

Com turnos de funcionamento matutino e noturno, em termos de infraestrutura, atualmente o curso possui todas as salas de aula climatizadas e com a disponibilidade de aparelhos de datashow, laboratórios, sala de leitura, espaço destinado ao Centro Acadêmico e ao PET/Pedagogia, sinal de internet com acesso aberto à rede Wi-Fi, instrumentos para as atividades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência e outros (PPC de Pedagogia/Uern, 2019).

Seu Projeto Pedagógico foi atualizado em 2019¹³ e revela os instrumentos que o fundamentaram, tais como

os processos de avaliação interna e externa, realizados por meio do I Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia, dos estudos do Núcleo Docente Estruturante sobre os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, 2017, do ID/UERN, 2017, a produção acadêmica de professores e alunos acerca do curso de Pedagogia e o relatório de avaliação do Conselho Estadual de Educação. Incorporou-se ao processo de elaboração do diagnóstico alguns dados sobre a inserção social do curso de Pedagogia no contexto em que se insere. (grifos nossos) (PPC Pedagogia, 2019, p. 11-12)

Nessa perspectiva, o curso sinaliza a preocupação em utilizar os instrumentos de avaliação interna e externa como capazes de fornecer diagnósticos e trazer reflexões no departamento.

Em meio à dinâmica das avaliações externas, em contexto estadual, a última avaliação *in loco* feita pelo CEE/RN em 2014¹⁴ considerou que o curso atende aos requisitos legais e acadêmicos com nível satisfatório e atribuiu o conceito final 5 (cinco) ao curso, que, portanto, obteve sua renovação de reconhecimento pelo período máximo estabelecido na normativa do estado, isto é, por 5 (cinco) anos.

No contexto da avaliação federal, em seus últimos três ciclos avaliativos, o curso de Pedagogia conquistou bons conceitos no Enade, no CPC e no IDD, conforme apresentamos no Quadro 8:

Quadro 8 – Conceito Enade – Pedagogia – Uern (Mossoró)

Ano	Conceito Enade (faixa)	CPC	IDD
2021	4	4	3
2017	3	3	3
2014	3	3	_15

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme apresentamos no Gráfico 1, em relação ao componente da Formação Geral (FG) no Enade, o curso de Pedagogia do Campus Central apresentou, nos ciclos avaliativos dos

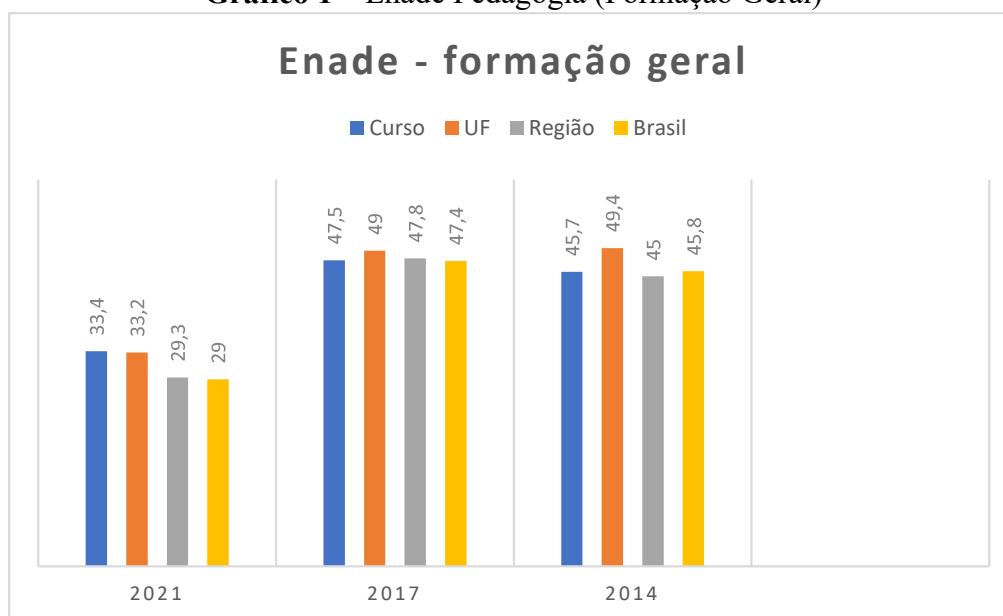
¹³ Durante a pesquisa nos foi informado, pela Direção da Faculdade de Educação, que o projeto pedagógico do curso se encontra em processo de atualização para renovação de reconhecimento do curso.

¹⁴ Em razão da situação da pandemia da Covid-19, o Decreto Governamental nº 29.764/2020 disponibilizou uma relação dos cursos da Uern que tiveram o seu processo de renovação de reconhecimento prorrogado pelo período determinado na última avaliação. Entre estes, conta o curso de Pedagogia do Campus Central. Portanto, sua última avaliação *in loco* feita pelo CEE/RN foi em 2014.

¹⁵ O IDD é um indicador calculado desde 2007, como componente do CPC. Todavia, a partir de 2016, passou a ser divulgado separadamente.

anos de 2017 e 2021, médias acima da nacional e, se manteve acima da média regional em todos os ciclos de referência:

Gráfico 1 – Enade Pedagogia (Formação Geral)



Fonte: Adaptado dos relatórios Enade (curso) disponibilizados nos anos de 2014, 2017 e 2021.

Com base na análise do Gráfico 1, é evidente uma queda significativa no desempenho no componente da Formação Geral (FG) em todos os cursos de Pedagogia do país no ano de 2021. É crucial ressaltar que esse ciclo avaliativo foi o primeiro após a crise sanitária da Covid-19, que afetou não apenas o Brasil, mas o mundo como um todo.

Podemos questionar se esses resultados podem refletir os desafios dos estudantes e de professores no processo de ensino e aprendizagem nesse cenário de transição inesperada para o ensino remoto, juntamente com a falta de acesso adequado à internet e à tecnologia. Além disso, sobrevêm os reflexos da pandemia em relação à saúde mental e ao bem-estar dos estudantes. Todavia, destacamos a necessidade de um estudo intencional e aprofundado para confirmar essa hipótese, uma vez que este não é o cerne da nossa pesquisa e que diversos fatores emergem como possíveis influências para essa queda abrupta.

Por outro lado, ao fazermos análise das respostas aos questionários de percepção de prova aplicados nos ciclos de 2021, 2017 e 2014 do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, obtivemos uma média aproximada de 94% dos estudantes concluintes que consideraram que o grau de dificuldade da prova na parte da FG estava entre médio, difícil e muito difícil. Essa percepção parece estar em consonância com os resultados médios do componente nos anos

anteriores, não se limitando apenas aos estudantes da Uern, mas se estendendo a todos os concluintes da licenciatura de Pedagogia em todo o Brasil.

Essas informações nos levam a refletir sobre a forma de abordagem das temáticas nas provas do Enade, bem como sobre a construção dos enunciados, como feito na pesquisa de Gomes (2016), e até mesmo problematizá-los no sentido de perceber a importância do conhecimento dessas questões para a formação e a qualificação dos futuros pedagogos, perspectiva também abordada na pesquisa de Lima (2021)¹⁶.

A partir dessa reflexão, consultamos as portarias anuais publicadas pelo Inep, que comumente apresentam os temas a serem abordados na prova do componente da FG. Conforme preceitua a Portaria nº 289, de 26 de junho de 2023, as questões da prova versarão sobre:

I - Ética, democracia e cidadania; II - Estado, sociedade e trabalho; III - Educação e desenvolvimento humano e social; IV - Cultura, arte e comunicação; V - Ciência, tecnologia e inovação; VI - Promoção da saúde e prevenção de doenças; VII - Segurança alimentar e nutricional; VIII - Meio ambiente, biodiversidade e sustentabilidade; IX - Desenvolvimento urbano, rural e populações vulnerabilizadas; X - Relações internacionais e globalização; XI - Territórios, sociodiversidade e multiculturalismo; XII - Desigualdades estruturais econômicas, étnico-raciais e de gênero; XIII - Acessibilidade e inclusão social. (Inep, 2023, art. 6º)

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica – Pibic/CNPQ (Ribeiro; Oliveira, 2021), embasada nos temas fornecidos pelas portarias do Enade, durante o desenvolvimento do projeto, observou que alguns temas se sobrepunham ou podiam ser agrupados de forma mais abrangente. Com fundamento nessa análise, as autoras sintetizaram treze temas em nove categorias mais abrangentes e coesas, que ainda capturaram a essência e abrangência dos temas disponibilizados na portaria. No Quadro 9, apresentamos as nove categorias construídas a partir da pesquisa Pibic (Ribeiro; Oliveira, 2021):

Quadro 9 – Grupo de Temas Enade – FG	
GRUPO DE TEMAS	ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
	CULTURA E ARTE
	ECONOMIA
	GÊNERO
	MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
	POLÍTICA

¹⁶ As pesquisas mencionadas foram mobilizadas na seção 2. As reflexões advêm da pesquisa de Gomes (2016), que analisa os enunciados de questões discursivas do componente de Formação Geral do Enade, destacando suas principais características linguístico-discursivas. Já Lima (2021), na construção de sua pesquisa, problematiza algumas questões do Enade no curso de Pedagogia, buscando identificar os conhecimentos nelas contidos e sua relação com o processo formativo dos estudantes.

SOCIEDADE

TECNOLOGIA

VIOLÊNCIA

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Ribeiro e Oliveira (2021)

Os estudos realizados no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica – Pibic/CNPQ (Ribeiro; Oliveira, 2021) também possibilitaram o levantamento das temáticas das questões abordadas no componente da Formação Geral do Enade no período de 2015 a 2019, que contempla todos os cursos em seus respectivos ciclos avaliativos. O Quadro 10 apresenta as temáticas em cores distintas e revelam a repetição dos temas diversos apontados no Quadro 9 ao longo dos anos:

Quadro 10 – Temáticas das questões de conhecimentos gerais abordadas no Enade (todos os cursos) – período: 2015 a 2019



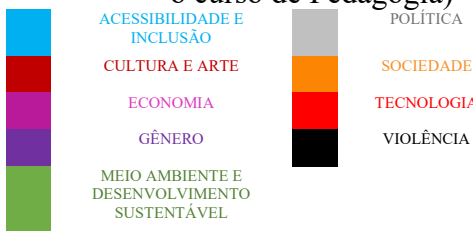
2015	2016	2017	2018	2019
RELAÇÕES DE GÊNERO	MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS	DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E RELAÇÕES DE GÊNERO	PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS (FAKE NEWS)	SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL
MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL/ FUNK COMO CULTURA BRASILEIRA	VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL	QUESTÃO DO NOME PARA PESSOAS TRANSGÊNERES	IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS E SUA FUNÇÃO SOCIAL	DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO DO BRASIL
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL	INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	BLOCOS ECONÔMICOS	ALIMENTOS TRANSGÊNICOS	REGIME INTERNACIONAL DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS
PLURALISMO POLÍTICO/ÉTICA E CIDADANIA	LETRAMENTO DIGITAL	AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL	ATIVIDADES ECONÔMICAS REALIZADAS POR ORGANIZAÇÕES SOLIDÁRIAS	POESIA CONCRETISTA
RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA	INOVAÇÃO TECNOLÓGICA EM EMPRESAS	TARIFAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA	ORGANISMOS GENETICAMENTE MODIFICADOS	SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL
POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA E REALIDADE SOCIAL NAS METRÓPOLES BRASILEIRAS	PLÁGIO NA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA	TELEVISÃO COMO VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO	FLUXOS MIGRATÓRIOS E MIGRAÇÃO NO BRASIL	SANEAMENTO BÁSICO E DISTRIBUIÇÃO DE ÁGUA
MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL/ DESCARTE INAPROPRIADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS	HIDROGÉIS (POLÍMEROS DE PLÁSTICO)	VISÃO DA CULTURA AFRICANA	DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL	INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	POLÍTICA MIGRATÓRIA BRASILEIRA PARA REFUGIADOS E IMIGRAÇÃO HAITIANA	POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL	HOMICÍDIO DE MULHERES NEGRAS
IMPACTOS DO AGRONEGÓCIO	DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	ARTESANATO	MOBILIDADE URBANA E SUSTENTABILIDADE	ACESSIBILIDADE
GRAFITE COMO FORMA DE MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA	MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)	MULTICULTURALISMO	SÍNDROME DE BURNOUT

Fonte: Gomes, Ribeiro e Silva (2023), disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup>

Utilizando parte da pesquisa Pibic/CNPQ (Ribeiro; Oliveira, 2021), fizemos o levantamento das temáticas abordadas no componente da FG referente aos últimos três ciclos

avaliativos da licenciatura em Pedagogia. Ao longo dos anos, percebemos uma continuidade no padrão de abordagens ao trazer questões sobre política, educação, meio ambiente, desigualdade social e de gênero, entre outros. No Quadro 11, apresentamos uma síntese das temáticas abordadas na prova do componente da FG nos ciclos avaliativos de 2014, 2017 e 2021:

Quadro 11 – Temáticas – FG – Enade (2021, 2022 e 2023 – ciclos avaliativos que envolvem o curso de Pedagogia)



2014	2017	2021
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E RELAÇÕES DE GÊNERO	LIBERDADE ARTÍSTICA
VIOLÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL	QUESTÃO DO NOME PARA PESSOAS TRANSGÊNERES	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ARTE, CULTURA E TECNOLOGIA	BLOCOS ECONÔMICOS	MOBILIDADE SOCIAL
ENTIDADES PARAESTATAIS (TERCEIRO SETOR)	AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL	QUALIDADE DAS HORTALIÇAS
PEGADA ECOLÓGICA E BIOCAPACIDADE	TARIFAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA	MOBILIDADE URBANA
REDES SOCIAIS E TRABALHO	TELEVISÃO COMO VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO	RELAÇÕES DE TRABALHO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA MEDICINA	HIDROGÊIS (POLÍMEROS DE PLÁSTICO)	SUICÍDIO NA POPULAÇÃO GERAL E INDÍGENA
JORNADA DE TRABALHO FEMININA	POLÍTICA MIGRATÓRIA BRASILEIRA PARA REFUGIADOS E IMIGRAÇÃO HAITIANA	EXPECTATIVA DE VIDA
TEMPO DESLOCAMENTO CASA-TRABALHO	ARTESANATO	USO DE SITE DE BUSCA
TRANSFORMAÇÕES NA NATUREZA	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)	DEMOCRACIA

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Gomes, Ribeiro e Silva (2023), disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup>

Conforme é acrescentado nas portarias no Inep, a abordagem dessas temáticas propõe, como referencial do estudante concluinte, o seguinte perfil:

I. **ético e comprometido com questões sociais, culturais e ambientais**; II. comprometido com o **exercício da cidadania**; III. **humanista e crítico**, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação; IV. **proativo e solidário** na tomada de decisões; V. **colaborativo e propositivo no trabalho** em equipes e/ou redes que integrem diferentes áreas do conhecimento, atuando com responsabilidade socioambiental e respeito às diferenças. (Inep, 2023, art. 4º, grifos nossos)

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são normativas que inspiram os princípios e fins da educação nacional. Dentre eles, é realçada a importância da educação como instrumento capaz de impactar no pleno desenvolvimento da

pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e em sua qualificação para o trabalho. O Enade, como política de avaliação de qualidade do ensino superior, aborda anualmente, em sua estrutura de prova, as temáticas apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11.

Nessa perspectiva, as políticas de educação nacionais apontam reiteradamente a necessidade de estar inserido no currículo de todos futuros profissionais do país espaços oportunos que transcendem a formação técnica e que possibilitem a formação do pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e o conhecimento cultural, de forma a contribuir para o desenvolvimento social e ético dos estudantes, preparando-os para exercer a cidadania no contexto acadêmico, profissional e humano.

Ao visualizarmos as temáticas apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11, compreendemos que conhecer, dialogar e debater sobre esses assuntos pode enriquecer a formação, uma vez que constituem conhecimentos interdisciplinares que poderão permitir aos formandos experienciar em seu currículo os contextos sociais e culturais, que podem, inclusive, influenciar na construção de uma consciência social e cidadã. Em consonância com o pensamento de Gomes, Ribeiro e Silva (2023, p. 7) consideramos que

Os espaços de aprendizagens, seja na educação básica ou universitária, propiciam momentos capazes de criarem alternativas para o desempenho e fortalecimento de políticas pedagógicas que trazem reflexões acerca do sentido e do efetivo exercício da cidadania, de forma a apresentar a educação como uma práxis social capaz de refletir na formação de uma sociedade inclusiva e cidadã.

O curso de Pedagogia do Campus Central da Uern reforça em seu PPC o desafio contínuo de buscar formar profissionais de excelência, pois afirma que, além de formar o pedagogo, a faculdade assume a responsabilidade da formação pedagógica em todos os cursos de licenciatura e, ainda, ministra disciplinas em alguns cursos de bacharelado da instituição. Destaca ainda sua grande responsabilidade em criar condições favoráveis à oferta de uma formação sólida no que se refere ao conhecimento técnico, ético, político, social e filosófico (PPC de Pedagogia/Uern, 2019). Nesse sentido, questionamos: Como o currículo de Pedagogia tem olhado para a Formação Geral? Será que o grau de dificuldade revelado nos questionários de percepção de prova está relacionado às lacunas na formação? Existe no currículo componentes que proporcionam a abordagem de temáticas para além do componente da Formação Específica que contribuem para uma formação humana e cidadã? Essas reflexões repercutem o nosso pensamento sobre o Enade como um parâmetro epistemológico e metodológico possível de contribuir com as reflexões de práticas formativas.

4.2 Componentes curriculares e percepções de estudantes

A pluralidade inerente à formação acadêmica, profissional e humana perpassa diuturnamente o cotidiano das universidades. Professores, estudantes e todas as pessoas envolvidas no fluxo de funcionamento das instituições de ensino carregam consigo memórias, histórias, formação e experiências vivenciadas em contexto social e familiar que não se apartam da formação no âmbito do ensino universitário. Fundamentadas no pensamento de Oliveira (2012), ao considerar os currículos como tudo aquilo que perpassa as instituições educativas, tais como os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, propomo-nos dialogar com o currículo *pensadopracaticado* do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, sob a ótica do componente da Formação Geral do Enade, com vistas a aguçar um olhar crítico para a formação no sentido de percebê-la como um *saberfazer* experiencial.

Nesse sentido, não basta consultar o documento do Projeto Pedagógico do Curso para analisar como tem se desdobrado o currículo no que concerne à sua contribuição para a construção de competências alinhadas às temáticas do componente da Formação Geral no Enade, mas adentrar nas vivências dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos do curso de Pedagogia.

Em consonância com Macedo (2002), entendemos o currículo como uma construção social da qual vive uma rica processualidade no que concerne a seleção, organização, dinamização e avaliação dos saberes eleitos como formativos. Diante de uma *aventura pensada* que é a pesquisa, preparamo-nos para o acontecimento em campo, de forma a nos disponibilizar e a nos autorizar para a mobilização de dispositivos de produção de informações e compreensões escolhidos para atender à nossa questão de pesquisa (Macedo, 2010a).

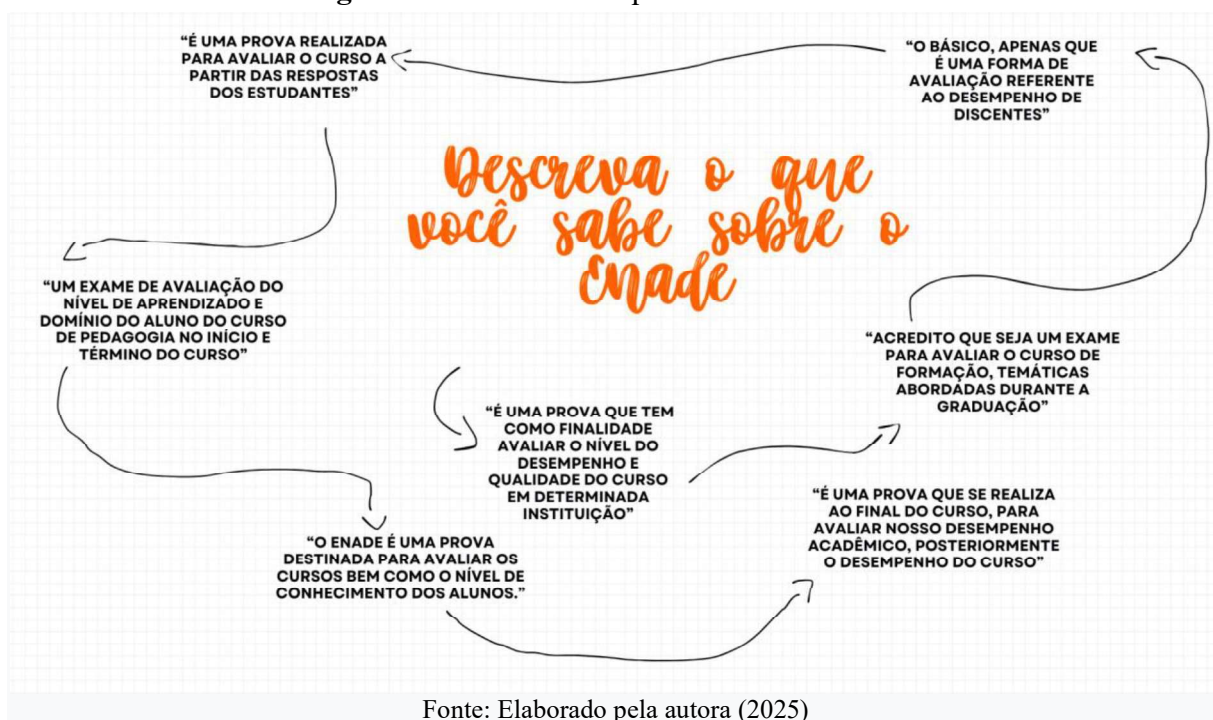
O nosso ato de “pedir licença para entrar” no campo da pesquisa, isto é, a chegada na sala de aula do 7º período (matutino) do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, deu-se inicialmente com a explicação sobre a questão central desta investigação. Considerando a perspectiva de Macedo (2010a, p. 49) quando traz a ideia de que “o campo nos olha, sente-nos, interpreta-nos, cria ponto de vista sobre nós enquanto pesquisadores”, buscamos envolver os estudantes e, para além da explicação sobre o nosso estudo, destacamos nossa implicação e envolvimento com a pesquisa e, ainda, reforçamos a importância da participação responsável de cada um deles para que pudéssemos interagir de forma a vivenciar um conjunto de experiências, sejam elas cognitivas, afetivas, culturais e/ou políticas e etc. A turma prontamente se mostrou receptiva, participativa e aberta a fazer parte dessa aventura, circunstância

extremamente desejada e essencial para a construção desta pesquisa, visto que, para Macedo (2010a, p. 97), o envolvimento entre pesquisadores e pesquisados constitui “um processo mutuamente educativo pela pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido”.

Embora o formato Enade esteja arraigado a uma metodologia de mensuração, de precisão, que reduz para compreender, explicar e, quiçá, controlar a aprendizagem, utilizamos dessa prerrogativa como um pretexto para vislumbrar iniciativas outras que nos permitem ouvir e acolher sensivelmente o processo de formação dos estudantes em relação às competências alinhadas aos componentes da Formação Geral do Enade, tais como acessibilidade e inclusão, política, economia, meio ambiente etc. Portanto, inicialmente, buscamos identificar a compreensão dos estudantes a partir de uma perspectiva mais abrangente sobre os seus conhecimentos referentes ao exame como um todo, assim como em relação à formação e com enfoque nas temáticas inerentes ao componente da FG. Para isso, utilizamos o *questionário* como dispositivo. O material foi disponibilizado impresso, contendo 21 questões em formato misto (múltipla escolha e discursiva).

Dezesseis pessoas participaram deste momento, das quais 93,8% revelaram que já tinham ouvido falar no Enade por meio de estudantes, professores da instituição e, ainda, pelas mídias sociais. Por outro lado, as respostas revelam uma lacuna no conhecimento desses estudantes em relação ao formato da prova, conforme narrativas apresentadas na Figura 15:

Figura 15 – Descreva o que sabe sobre o Enade



Entre as dezesseis pessoas que participaram do questionário, apenas uma tinha conhecimento de que a prova do Enade está organizada em dois campos de conhecimento: Formação Específica e Formação Geral. Esse dado nos leva a questionar sobre as ações departamentais e institucionais relacionadas à política avaliativa. Apesar de possuímos um modelo de avaliação que, por quase 20 (vinte) anos, manteve o mesmo formato, a falta de compreensão por parte dos estudantes concluintes sobre a estrutura da prova revela, em certa medida, uma carência de iniciativas informativas sobre o exame.

Ainda assim, os conceitos obtidos pelo curso nos últimos ciclos avaliativos do Enade, conforme apresentamos no Quadro 8, não indicam um desempenho insatisfatório. Ao invés disso, no último ano de avaliação (2021), o curso atingiu o patamar do conceito 4, considerado um indicador de excelência, aspecto que desperta uma reflexão sobre a importância de uma preparação para o exame que vá além do entendimento estrutural e/ou de revisões fundamentadas nas temáticas recorrentes de anos anteriores, focando-se em uma formação que contemple os conteúdos programáticos conforme estabelecido nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, dando enfoque à promoção de uma formação de excelência, que resultará naturalmente em bons conceitos, em vez de se concentrar apenas na obtenção de bons resultados. Afinal, uma boa universidade forma profissionais bem preparados e o alcance de bons conceitos pode ser uma consequência dessa qualidade.

Com a intenção de direcionar ao nosso objeto de estudo, inserimos no questionário a pergunta: “*Você costuma se informar sobre temáticas da realidade brasileira e mundial?*” e todas as pessoas participantes responderam: “*sim*”. Para complementar a pergunta, acrescentamos: “*Se sim, em uma escala de 0 a 5, quais as temáticas que você costuma se informar mais?*” e enumeramos os grupos de temas listados no Quadro 9. Esses grupos foram estabelecidos com base em categorias construídas na pesquisa Pibic, fundamentadas nas temáticas recorrentes do Enade em edições anteriores (Ribeiro; Oliveira, 2021). Portanto, os respondentes puderam avaliar cada tema numa escala de 0 a 5, em que números maiores indicam maior interesse. Em nossa análise, consideramos a soma da escala de 0 a 2 como temática indicativa de baixo interesse, enquanto a soma de 3 a 5 representa indicativo de alto interesse. Assim, caso a soma de algum desse eixo tenha ultrapassado o percentual de 60%, foi acolhida em termos de interesse dos estudantes. No Gráfico 2, apresentamos, em termos percentuais, o grau indicativo de interesse dos respondentes por tema:

Gráfico 2 – Grau indicativo de interesse dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme demonstrado no Gráfico 2, os temas como “acessibilidade e inclusão”, “tecnologia” e “violência” superaram o patamar de 80% de indicativo de alto interesse. Esse entusiasmo em relação às temáticas da acessibilidade e da inclusão pode ser atribuído a uma crescente conscientização sobre igualdade e direitos no país, impulsionada pela ampliação das discussões públicas e pelas alterações nas políticas de ação inclusiva, que impactam diretamente na atuação docente. Por outro lado, a afinidade com a temática da tecnologia pode estar

associada ao papel crescente da tecnologia na vida diária e na educação, trazendo demandas constantes de atualizações para atuação social e profissional.

A busca por uma postura multirreferencial e por fazer pesquisa com os cotidianos nos permite mobilizar dispositivos de forma a não limitar a compreensão da formação aos percentuais de um questionário, que comumente homogeneiza concepções e interpretações. Assumimos, desse modo, um caráter *bricoleur* ao realizar pesquisa com um *rigor outro*, que oportuniza uma abordagem metodológica marcada pela flexibilidade e pela integração de múltiplas perspectivas, métodos e referências teóricas. Na compreensão de Kincheloe (2007, p.104), “a fusão hermenêutica dos horizontes ajuda os *bricoleurs* a examinarem simultaneamente muitas representações da realidade”.

Nesse contexto, incorporamos a *roda de conversas* como dispositivo, com o objetivo primordial de abrir espaços para reflexões e debates sobre a vivência dos sujeitos da formação no curso de Pedagogia da Uern. Buscamos, ainda, acentuar a complexidade do processo de formação que interpenetra em meio às redes de *saberesfazeres* criadas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes (Ferraço e Alves, 2016). A conversação, nesse sentido, é vislumbrada como essencial para troca de ideias, experiências, compreensão de pontos de vista ou, tão somente, estabelecimento de conexões.

Macedo (2009, p. 94) reforça que os “métodos narrativos, descritivos, abertos, acolhedores, dialógicos, disponíveis ao acontecimento, ao imprevisto, a diferença e a uma intercítica objetivante (in)tensa, produzem a coerência e a qualidade desejada neste campo da produção do conhecimento”. Na tentativa de favorecer um ambiente mais dialógico e acolhedor, que estimulasse os estudantes a compartilharem suas percepções sobre o processo formativo, oferecemos um lanche com bolo e café. Essa iniciativa visou afastar a ideia de rigidez na pesquisa, criando um momento mais leve e descontraído. Como resultado, os estudantes aparentemente se sentiram mais à vontade e livres para expressar suas opiniões e vivências.

Figura 16 – Conversação com estudantes do curso de Pedagogia da Uern



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024)

Nesse contexto de conversação, trazemos a dimensão das narrativas ao relacionarmos com o Gráfico 2, que sinaliza o alto interesse dos estudantes em relação à temática da “acessibilidade e inclusão”. Suas falas revelam que esse entusiasmo deriva essencialmente da demanda ocasionada pela atuação profissional, seja ela em âmbito de estágio e/ou para o exercício da docência após o término da graduação. Essa compreensão pode ser percebida em narrativas como:

[...] a falta de prioridades com matérias importantes como **educação especial**, que é uma optativa. Hoje todo mundo aqui sabe, até mesmo quem nunca trabalhou no estágio obrigatório, que está ainda no... que passou só pelo obrigatório sem ser o não obrigatório...está vendo como está a sala de aula, lotada de crianças com autismo, TDAH e a gente não tem matéria para isso. A gente tem as optativas que a gente paga se quiser, porque se a gente não quiser a gente paga educação ambiental e pronto. Eu acho que tem várias matérias/disciplinas no curso que eu acho que não agregam tanto. Eu vejo matérias optativas que seriam muito mais importantes.

a gente só tem contato com a matéria se a gente for procurar por conta própria, se a pessoa quiser passar o curso de pedagogia, pelo menos aqui na Uern, sem ter contato com ela e não procurar, você termina o curso sem saber absolutamente nada de **educação especial**¹⁷. A gente não tem praticamente nada sobre isso, somente as duas

¹⁷ O curso de Pedagogia da Uern (Campus Central) oferece aos graduandos duas áreas relativas aos Estudos/Disciplinas de Aprofundamento (Educação Especial e Educação Ambiental). Cada estudante pode optar por uma das áreas de aprofundamento, sendo obrigatório cursar as duas disciplinas que a compõem. As disciplinas da área de aprofundamento em Educação Especial são: Educação Especial e Inclusão; e Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas. Já a área de Educação Ambiental inclui as seguintes disciplinas: Meio Ambiente e Educação Ambiental; e Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas (PPC de Pedagogia/Uern, 2019).

matérias optativas. Mas acho que a maioria paga as optativas, porque como a gente tem que pagar quatro matérias e todo semestre essa matéria é ofertada... por falta de opção as pessoas que muitas vezes nem querem pagar, acabam pagando.

Além de evidenciar o alto interesse pela temática, as narrativas apontam para a dimensão estrutural do currículo do curso, destacando a insuficiência de componentes curriculares obrigatórios voltados para a educação especial, e sinalizam a percepção de uma certa incoerência entre a realidade das escolas e a preparação recebida. Esse aspecto pode reverberar em dificuldades na atuação profissional. Simultaneamente, desperta uma reflexão sobre a possibilidade de redimensionar a estrutura do curso para garantir que temas como a educação especial sejam abordados de maneira mais robusta e integrada ao longo da formação.

Ao utilizarmos o *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* (2019) também como um dispositivo para somar à nossa pesquisa, buscamos visualizar componentes curriculares que, de imediato, podem ser inter-relacionados com os temas abordados na FG, em consonância com o grupo de temas listados no Quadro 9. Desse modo, sintetizamos, no Quadro 12, os componentes ofertados em caráter optativo e obrigatório:

Quadro 12 – Componentes curriculares (Pedagogia)
COMPONENTES CURRICULARES (PEDAGOGIA)

COMPONENTES CURRICULARES (PEDAGOGIA)		
Obrigatórias	Componente	Grupo de tema (FG/Enade)
	Educação para Diversidade	Acessibilidade e Inclusão
	Língua Brasileira de Sinais	Acessibilidade e Inclusão
	Tecnologias e Mediação Pedagógica	Tecnologia
Optativas	Componente	Grupo de tema (FG/Enade)
	Educação e Cidadania da Criança e do Adolescente	Sociedade
	Educação e Multiculturalidade	Cultura e Arte
	Relações de Gênero e Sexualidade na Educação	Gênero
	Arte e Ludicidade na Educação	Cultura e Arte
	Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas	Meio ambiente e Desenvolvimento Sustentável
	Educação e Movimentos Sociais	Sociedade/Política
	Educação em Direitos Humanos	Sociedade/Política
	Educação Especial e Inclusão	Acessibilidade e Inclusão
	Ética e Diferenças Socioculturais	Sociedade
	Meio Ambiente e Educação Ambiental	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2019)

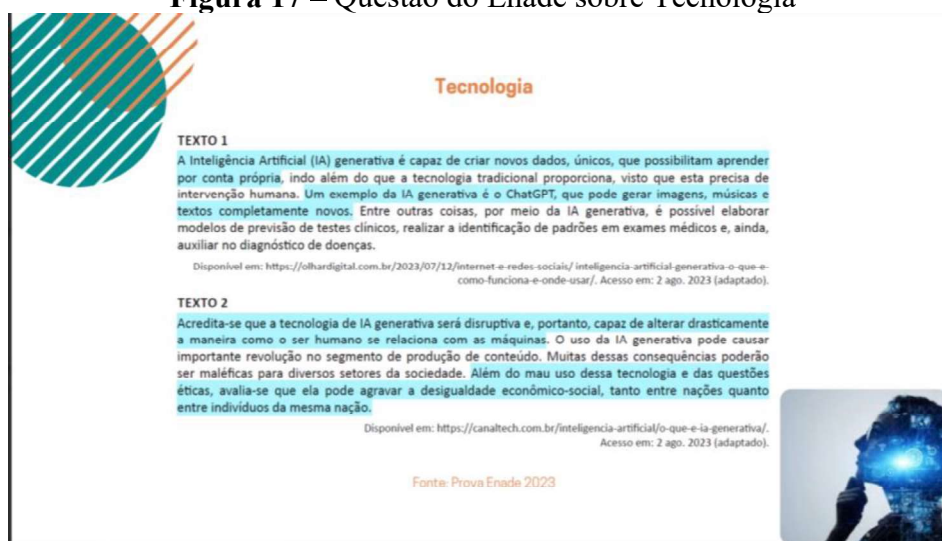
Da análise sistemática do Quadro 12, percebemos três componentes curriculares que, de imediato, podem estar relacionados à temática da “Acessibilidade e Inclusão”, sendo dois deles obrigatórios e um optativo, tais como: “Educação para Diversidade”, “Língua Brasileira de Sinais” e “Educação Especial e Inclusão”, respectivamente. Além disso, podemos perceber que o curso oferta diversos componentes curriculares que podem contribuir para uma formação mais ampla, abrangente e geral. Se considerarmos os grupos de temas que construímos em relação ao Enade, apenas um grupo não foi contemplado pelo currículo instituído: “Economia”.

Entretanto, a maior parte das ofertas deriva de um componente optativo, o que nos remonta à reflexão: Qual é o nível de engajamento dos estudantes com esses componentes, especialmente os optativos, e como esses componentes influenciam na percepção da relevância do curso para suas itinerâncias profissionais? Qual o impacto dessa estrutura organizacional na preparação dos estudantes para os desafios complexos e interdisciplinares da vida humana, social e profissional?

Além da temática da “Acessibilidade e Inclusão”, os estudantes apresentaram indicativo de alto interesse também no que diz respeito à “Tecnologia”. Durante a conversação, questionamo-los sobre suas percepções acerca do papel da formação na abordagem do uso das tecnologias, em especial no que se refere ao tempo destinado a esses recursos, às posturas e às formas de comunicação a serem desenvolvidas nas redes sociais, entre outros pontos. Quando indagados se a formação consegue abranger essa dimensão, a resposta foi imediata e unânime, quase como um coro harmônico: “Não!”, destacando o distanciamento do corpo docente em relação ao contexto das tecnologias digitais.

Em outro momento, apresentamos uma questão abordada no Enade, que traz a dimensão da tecnologia relacionada com a inteligência artificial:

Figura 17 – Questão do Enade sobre Tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de prova Enade 2023

Ao projetarmos a referida questão Enade, uma estudante do 8º período mencionou a existência de um componente curricular obrigatório denominado “Tecnologias e Mediação Pedagógica” e contou sua experiência na disciplina:

Eu estou pagando uma disciplina que é obrigatória do 8º período, que é Tecnologias e Mediações. E assim, tá sendo ótimo porque o professor tá trazendo realmente outros recursos que a gente nem conhecia de plataformas, de conseguir fazer algum trabalho, de organização de estudos essas coisas assim... Nessa aula ele trouxe várias, várias opções, sabe? Que pelo menos quem eu sentei perto ninguém conhecia, conhecia bem pouco, bem interessante essa aula.

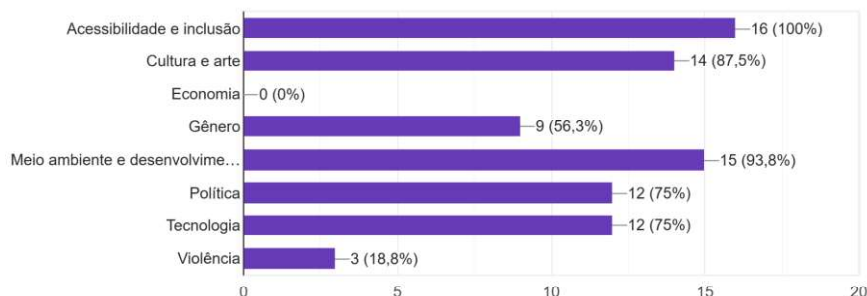
Considerando que vivemos a cultura do digital em rede, compreendemos que a formação para uma inclusão digital cidadã precisa transversalizar currículos de formação de professores. Desenvolver a capacidade de mobilizar saberes e fazeres para o uso das tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica e em contextos sociais mais amplos constitui-se premissa formacional da contemporaneidade.

A compreensão de Macedo ao trazer a dimensão da crítica, autocrítica e intercrítica como postura na pesquisa com um rigor outro realça o entendimento de que “a pesquisa não pode desprezar as contradições” (Macedo, 2009, p. 109). Inspiradas nessa ótica, apresentamos o Gráfico 3, que representa as respostas iniciais dos entrevistados, ao serem suscitados, no questionário, com a seguinte pergunta: “Na sua formação em Pedagogia, houve a abordagem de temas como: (marque quantos necessários)”

Gráfico 3 – Abordagem dos temas na formação em Pedagogia

Q.17 Na sua formação em Pedagogia, houve a abordagem de temas como: (marque quantos necessários)

16 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Caso depreendêssemos o nosso olhar tão somente a partir do resultado do questionário, poderíamos entender que, com exceção da temática “Economia” e “Violência”, os alunos vivenciam na formação grande parte da abordagem dos temas elencados. Essa constatação permitiria considerar que a abordagem dessas temáticas no processo formativo oferece possibilidades para reflexões e contribuições que atravessam seus fazeres acadêmicos-profissionais-sociais. No entanto, quando questionados sobre a dimensão da formação da atuação no social, relatam:

Assim, eu acho que o curso como um todo está **faltando essa formação social...** não posso falar de outros cursos né? Mas eu acho que o nosso curso peca muito na questão da formação social. **Aqui a gente tem uma formação pedagógica, pra dar conteúdo, dar isso, prepara isso pro professor, mas a gente não tem uma formação social.** A gente não sabe lidar com as diferenças, no estágio somos jogados na sala de aula e aqui quando a gente chega no estágio o pessoal tem um calendário bem pesado... a gente já jogado... tipo... no primeiro encontro...

eu acho que o **nosso curso não explora isso.** É muito pouco. Acho que a gente consegue **ter um contato com isso às vezes saindo um pouco do conteúdo e tendo uma discussão, vamos dizer assim que, um pouco mais íntima, um pouco mais particular com os professores,** mas a gente não tem matérias que explorem tanto desse jeito a fundo essa parte dessa questão social. A gente sente que tem conteúdo, a gente aprende, faz as provas e pronto. Tem professor que não tem interesse nem se a gente está aprendendo.

As narrativas dizem de uma certa carência na formação voltada para a atuação social. Contudo, os dados apresentados no Gráfico 2 e no Gráfico 3 revelam uma correspondência. Com exceção de “Violência”, todos os outros temas se assemelham ao indicativo do grau de interesse dos estudantes demonstrado no Gráfico 2. Esses dados nos fazem refletir sobre a possibilidade de os temas mais abordados em sala de aula e/ou nas mídias que eles consomem proporcionem maior entusiasmo, enquanto aqueles com menos estímulo acabam sendo escanteados. Dessa forma, podemos inferir que há uma relação direta: quanto maior o estímulo

e a abordagem, na vida acadêmica, social ou profissional, maior tende a ser o interesse dos estudantes por determinada temática. Esse ponto pode abrir discussões sobre a necessidade de aumentar o acesso a informações sobre os temas que pouco foram abordados na formação acadêmica, se considerados importantes.

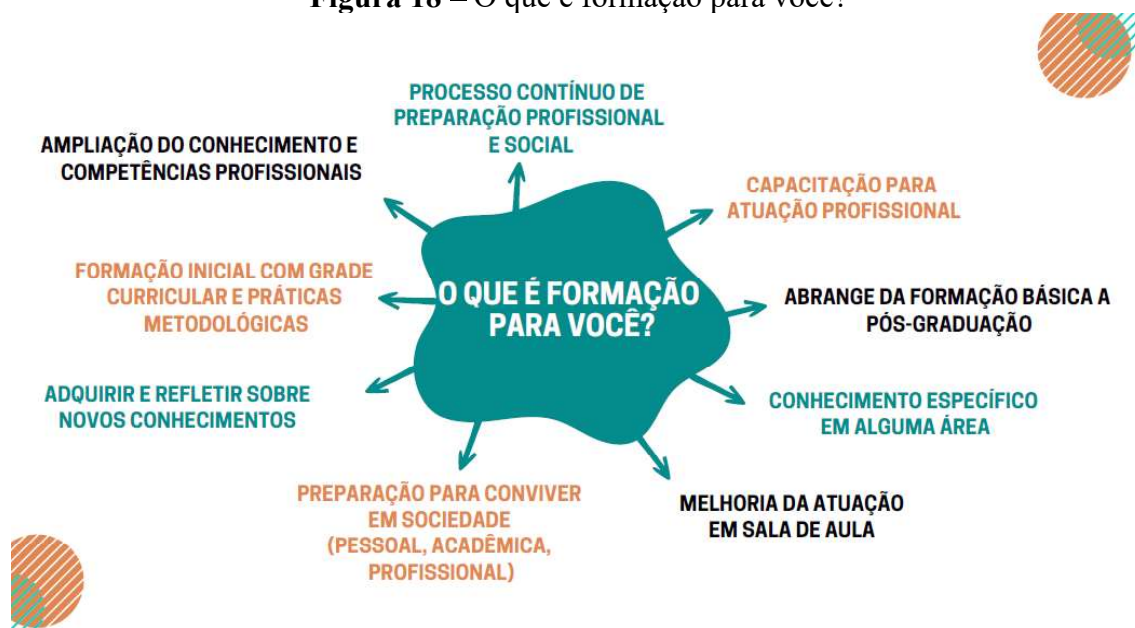
Partimos da premissa de que o currículo vai além da estrutura organizacional pré-estabelecida. Acreditamos que o vivenciar a formação universitária não se restringe à ementa da disciplina. Nesse sentido, reescrevemos uma narrativa supracitada: “[...]Acho que a gente consegue ter um contato com isso às vezes saindo um pouco do conteúdo e tendo uma discussão, vamos dizer assim que, um pouco mais íntima, um pouco mais particular com os professores [...]”.

Essa perspectiva repercute em um comentário crítico feito por Carvalheiro (2000) acerca da atuação docente quando afirma: “o que muitas vezes ocorre é o fato de o professor voltar sua atenção excessivamente para os conteúdos a serem ensinados e esquecer de que a própria relação é o conteúdo por excelência para o trabalho de formação” (Carvalheiro, 2000, p. 121). Ouso trazer uma reflexão a partir dessa concepção: Como os estudantes percebem a relação professor-aluno? Eles a consideram um conteúdo por excelência para o trabalho de formação? Poderia essa “conversa mais íntima”, entendida como os momentos mais informais que perpassam o currículo, ser compreendida como um momento formativo?

Barbosa (1998) anuncia que a educação brasileira é fundada em uma pedagogia da desautorização, caracterizada pela negação das produções dos alunos - seu pensar, sentir, imaginar, decidir e agir. Para o autor, esse processo resulta na negação da autoprodução dos educandos. De forma complementar, recorremos ao pensamento de Freire (2020) quando denuncia a educação bancária, na qual o educador é visto como depositante de conhecimento, e os educandos, como meros receptores. Considerando o contexto marcado por um modelo de educação tradicional, surge a reflexão: Qual a percepção dos estudantes sobre uma relação pedagógica que rompe com o modelo tradicional e explora as relações interpessoais como espaços de aprendizagem e construção de saberes?

Essa reflexão deriva da percepção das pesquisadoras ao encontrarmos dificuldades de interpretação dos graduandos durante a roda de conversa. Embora a intenção fosse olhar para o currículo *pensadopracicado* do curso, o qual não separa a atuação profissional da atuação social, muitas das respostas dos graduandos se detiveram à formação técnica, afastando a dimensão profissional da atuação no social.

Figura 18 – O que é formação para você?

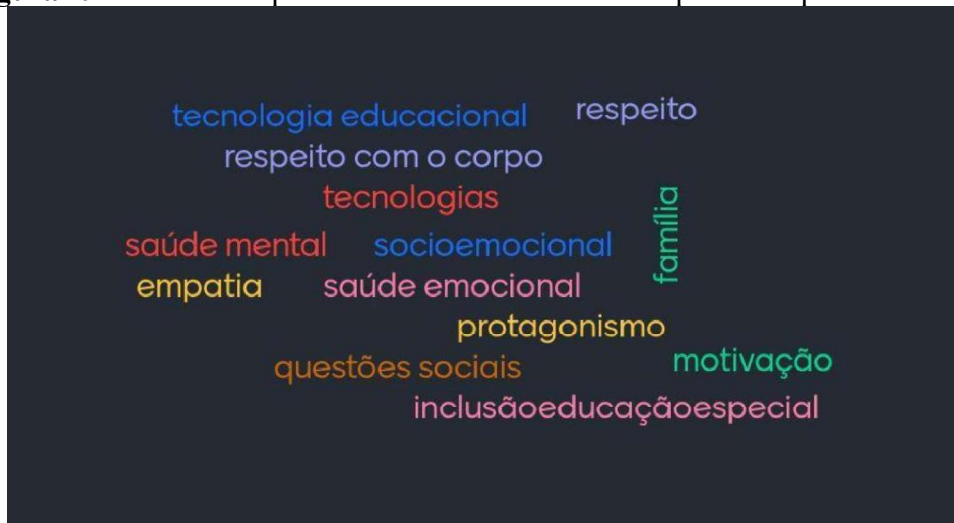


Fonte: elaborado pela autora (2024)

O teor das respostas à pergunta feita no questionário “O que é formação para você”, em sua maioria, deteve-se à ampliação dos conhecimentos em relação à formação inicial e continuada voltada para o campo do exercício profissional. No entanto, notamos que algumas pessoas conseguiram perceber que a formação não separa a dimensão profissional, acadêmica e pessoal, inclusive destacando-a como “um processo de desenvolvimento e aprimoração de habilidades que podem e vão ser utilizadas em todos os âmbitos da nossa vida”.

Em meio à roda de conversas, disponibilizamos um QRCode do Mentimeter, para que os estudantes pudessem responder ao questionamento: “Além do conhecimento específico para atuação na formação profissional, que outras temáticas, de demandas sociais, considera importante para sua formação?”. Nesse contexto, cada participante foi acrescentando um tema até que formamos a nuvem de palavras apresentada na Figura 19:

Figura 19 – Nuvem de palavras – demandas sociais importantes para a formação



Fonte: Mentimeter (2024)

Além das temáticas apresentadas na Figura 19, nas narrativas dos estudantes, foi sinalizada a importância de inserir no currículo a disciplina de Primeiros Socorros, assim como a abordagem de temas como educação sexual e assédio. Interessante salientar que a maioria das falas esteve centrada no contexto profissional e acadêmico, revelando mais uma vez a compreensão técnica da formação. O diálogo referente às temáticas como respeito, empatia e família também foi situado no contexto de vivência profissional e acadêmica, predominantemente no contato direto com os pais dos alunos e na interação com os próprios professores, trazendo, na narrativa dos estudantes, reflexões como: “Até que ponto o professor pode expor suas opiniões sem ferir a liberdade do outro?” e evidenciando, portanto, preocupações com a dinâmica das relações interpessoais no ambiente acadêmico e profissional.

Esse cenário se alinha à reflexão trazida no romance apresentado por Roberto Sidnei Macedo em *A Orquídea Negra* (2017). A personagem principal, Flor, imersa em seu processo de formação universitária, teve de enfrentar diversas formas de invisibilização que os saberes escolares e acadêmicos ditos formativos lhe impuseram, numa busca tenaz e comovente por sua emancipação existencial e sociocultural (Macedo, 2017). Flor, uma estudante de licenciatura, quilombola, nascida em cidade pequena, em uma reflexão singular, diz: “entendo que o saber dito formativo não pode ficar acima da formação como experiência existencial e cultural de cada um de nós, até porque a formação não pode ser prescrita” (Macedo, 2017, p.24).

Esse romance nos convida a pensar sobre a dimensão do autor-cidadão trazida por Barbosa (1988). O autor se refere ao conceito de autor-cidadão como uma tarefa árdua e complexa, mobilizadora do sujeito como um todo se se propõe formar-se para uma maneira “integrada” de atuar no mundo. Essa concepção dialoga diretamente com o conceito de autoria,

na perspectiva de Ardoino, que define a autoria como “capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, de tornar-se a si mesmo autor de si” (Ardoino, 1998, p. 25 *apud* Barbosa, 2012, p.68).

Fundamentadas nas compreensões apresentadas, percebemos a formação como um processo que transcende as expectativas e imposições do outro, mas inserida em um contexto singular e individual de olhar para si. Trata-se de um movimento contínuo e relacional, no qual o sujeito, ao olhar para si, desenvolve-se em meio às interações com o outro, reconhecendo-se como coautor de si mesmo (Macedo, Barbosa e Borba, 2012).

O movimento dos estudantes de fragmentar a formação nos remete ao trecho da música da Adriana Calcanhotto ao observar “[...] pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela, quem é ela? Quem é ela? Eu vejo tudo enquadrado, remoto controle [...]”. Trazemos essa metáfora para fazer referência à ideia de uma percepção limitada, compartimentada, como se cada aspecto da formação estivesse restrito a “janelas” isoladas ou a “caixas” específicas, prontas para serem abertas apenas quando estimuladas. As narrativas dos estudantes sugerem que, para vivenciar no currículo as competências e componentes propostos no âmbito da Formação Geral do Enade, é necessário um componente curricular para cada temática à disposição, reforçando ainda mais a fragmentação.

Sobre esse olhar fragmentado, abrimos um parêntese para destacar a perspectiva de Macedo (2009), que define a pesquisa como um ato de criação *e também um processo de transformação* (grifos nossos). Adotar uma postura multirreferencial não é algo simples, mas um desafio constante que exige sensibilidade e abertura ao novo. Essa busca em devir possibilita a ampliação do olhar, assim como potencializa a capacidade de interpretar e, em se tratando desta pesquisa, ressignificar a dinâmica dos processos formativos.

Um momento que consideramos particularmente significativo no que concerne à busca do olhar plural, ocorreu ao nos depararmos com uma publicação de uma professora do curso no *Instagram*, em que ela narra uma experiência em uma aula do componente curricular “Didática”. Na dinâmica descrita, os estudantes foram convidados a refletir sobre temas como desigualdade, racismo e a dificuldade de lidar com as emoções na graduação. Essa iniciativa impulsionou uma reflexão sobre o currículo de Pedagogia e seus potenciais em ampliar perspectivas formativas. Até então, estávamos limitadas por um pensamento mais restrito, que enquadrava a abordagem das temáticas inerentes aos componentes da Formação Geral do Enade à existência de componentes curriculares específicos e isolados. No entanto, ao ver a postagem, passamos a vislumbrar a possibilidade de esses temas ditos “transversais” serem inseridos em

componentes que, por sua natureza e/ou conteúdo, estão organizados no componente da Formação Específica.

Figura 20 – Experiência em uma aula do componente curricular “Didática”



Fonte:

https://www.instagram.com/p/ChXiqDQuVaWld_aANPbsKK9QhGwjDKRWdEREdw0/?igsh=OTV5cHlubTVqcmc5

Nesse contexto, em meio à roda de conversas, quando projetamos um texto a respeito da violência racial, abordado da prova do componente da Formação Geral do Enade no ano de 2023, questionamo-los sobre a contribuição da formação em torno dessa temática. Os estudantes compartilharam:

A gente teve essa discussão muito ampla na questão da área de literatura. A gente trabalhou muito essa questão desse tema, a gente conseguiu trabalhar na literatura, a literatura negra. Mas assim, a gente não tinha uma formação adequada, a gente não

conhecia vários autores que trabalhavam essa questão racial, porque a gente só conhecia os clássicos e aí ampliou muito, foi muito interessante [...]

As falas dos estudantes, somadas à postagem do Instagram, evidenciam, no departamento, um movimento de inserção, em componentes curriculares da formação, de temas que contemplam os conhecimentos abordados na Formação Geral do Enade.

No entanto, embora não seja o cerne desta pesquisa, ficamos reflexivas quanto ao papel do professor na abordagem dessas temáticas. A discussão de temas como desigualdade, racismo, intolerância e emoções na graduação são intensificadas pelo contexto atual, em que a sociedade é marcada por uma difusão acelerada da informação. Essas discussões, ao mesmo tempo em que democratizam o acesso ao conhecimento, também trazem ao docente uma crescente necessidade de especialização e aprofundamento em determinados temas.

A nuvem de palavras apresentada na Figura 19 aponta que as necessidades formativas dos estudantes estão relacionadas predominantemente ao contexto profissional e mais especificamente à questão das relações interpessoais, ao trazer palavras como: família, respeito, empatia, motivação e saúde mental. Circunstância que provoca reflexões como: Será que existe alguma formação que consiga atender a todas essas necessidades?

Essa reflexão emerge especialmente quando voltamos o olhar para nossa experiência na graduação em Direito. Na atuação profissional, vivenciamos situações que, por sua singularidade ou pela imprevisibilidade inerente à dinâmica da vida laboral e social, distanciaram-se das aprendizagens previstas no currículo formal.

Nessa perspectiva, situando a conjuntura da atuação docente, Tardif (2010) revela dimensões do saber plural dos professores, provenientes de diferentes saberes da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, sendo, portanto, essencialmente heterogêneos, e relaciona o saber profissional com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e com sua experiência de trabalho. E ainda evidencia as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 13 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2010, p.63)

Diante dessa classificação construída por Tardif (2010), percebemos a ênfase na heteroformação, a qual compreende que “o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções” (Josso, 2010, p.16) e também na ecoformação, compreendida na perspectiva de que o formador forma-se através das coisas (Josso, 2010). Em síntese, podemos notar que os saberes docentes não se limitam a conteúdos específicos e restritos, ao contrário, abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (Tardif, 2010).

No entanto, em meio à aprendizagem na relação com o outro e com as coisas, a autoformação é condição para formação de si próprio. Esse destaque deriva da compreensão de que, muitas vezes, estamos inclinados a atribuir as lacunas de nossa formação ao outro, como se fosse apenas do âmbito do externo ao sujeito (seja à faculdade, ao curso, à universidade ou até mesmo à família). Mas, e nós? Qual o nosso papel nesse processo? Nesse sentido, como nos diz Barbosa (2012), quando nos referimos à educação, temos um processo relacional, o qual envolve uma elaboração sobre o outro e sobre nós mesmos, como um autor da sua própria história.

Nesse contexto, trazemos também a importante contribuição da pedagogia do "aprender a aprender", defendida por Perrenoud (1999), uma vez que exige do sujeito o desenvolvimento da autonomia para identificar suas necessidades de aprendizagem, buscar conhecimentos e ressignificar suas vivências, partindo da compreensão de que o conhecimento está em constante construção, exigindo de nós uma postura de abertura para o novo, flexibilidade diante das incertezas e capacidade de refletir sobre o próprio processo formativo. Ao mesmo tempo, considera a importância da aprendizagem com os outros e/ou com as coisas e amplia o olhar para a forma como essas dimensões são integradas à experiência do aprender.

A complexidade do cotidiano que atravessa o trabalho docente (marcado pelas demandas nas relações interpessoais, pela diversidade, pela ética profissional, entre outros), demanda um movimento contínuo de aprendizagem. Em meio à roda de conversas com os estudantes, percebemos que, a partir de uma mediação intencional, quase como uma epifania, começaram a relacionar vivências da formação acadêmica com a atuação no social, relacionando o aprender ao viver, o saber ao ser.

Esse momento de mediação inicial nos remete ao poema de Eduardo Galeano, intitulado “A função da Arte/1”, em que Diego, diante da imensidão do mar, maravilhado e trêmulo, pede ao pai: “Me ajuda a olhar!”. Semelhante ao papel do pai no poema, acreditamos que os professores possuem uma missão importante na formação. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de ajudar os estudantes a olhar para si mesmos, para o outro, para o mundo.

Nesse sentido, ao provocarmos os estudantes sobre a contribuição dos conteúdos e vivências formacionais para a sua atuação no social, as respostas revelam as reflexões:

Eu acho que sim! Até mesmo alguns episódios que a gente passa né? de professores que às vezes não sabem respeitar, até mesmo esses episódios ensinam a gente que não quer ter esse tipo de comportamento futuramente como professores.

Sim, eu acho que sim. A gente... Eu, quando eu entrei no curso, eu tinha uma visão bem distorcida de pedagogia... porque não é exatamente o meu sonho ser pedagoga, eu almejo isso pra minha vida, mas é... conforme o curso foi passando eu fui mudando, fui melhorando e eu acredito que hoje eu consigo entender melhor a questão... principalmente dos autistas, porque eu não entendia... [...] Eu era um pouco fechada quanto a isso. Eu não tinha preconceito, porque tem gente que... misericórdia! Mas eu era um pouco fechada. Eu não entendia exatamente a necessidade de ter alguém com eles... ou... às vezes eu até perguntava: mas eles precisam estar dentro de sala de aula? precisam! Eles precisam socializar, eles precisam estar ali... eu acho que quanto a isso, o curso realmente melhorou muito a minha visão sobre isso... me humanizou mais em relação a isso.

Eu não sou do curso de pedagogia, eu sou da biologia bacharelado, então muita gente acha estranho eu estar fazendo essa disciplina, que é muito voltada para a educação e para o ensino, mas tem muitas também... é, sei lá, tipo um projeto de extensão que faço parte que é sobre o projeto de TDAH... inclusão e TDAH.. então nas escolas... eu acredito que mesmo não sendo da área literalmente da licenciatura, ou então que você vai atuar diretamente com o ensino, como não é o meu caso né? que é bacharelado e está mais voltado para pesquisa... você deve procurar esse conhecimento, porque não é só porque eu não vou ter que atuar diretamente ensinando que eu não vou ter que conviver com outras pessoas que vão estar com tipo...com TDAH, ou ter alguma outra tipo de coisa.. então eu vou ter que saber lidar com essas pessoas no meu local de trabalho. [...]

Considerando as narrativas dos estudantes, podemos perceber que a experiência curricular na formação acadêmica pode impactar no crescimento humano em suas diversas áreas. O ambiente universitário possibilita aproximações com amplos saberes e vivências na relação com esses sujeitos plurais. As relações aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno nos impactam e transformam, inclusive na postura que não queremos reproduzir.

As narrativas apontam mudanças de perspectivas e postura ao longo do curso. Isso sugere que o contato com temáticas que transcendem a dimensão do componente específico, com mediação intencional dos docentes, pode contribuir para uma formação mais plural e cidadã, uma vez que a discussão de assuntos inerentes às demandas sociais possibilita a transversalidade entre seus saberes e fazeres acadêmicos-profissionais-sociais.

4.3 Em meio à pesquisa, mudança na política do Enade: impressões iniciais

Em meio à construção desta pesquisa, em 01 de julho de 2024, deparamo-nos com uma alteração significativa na política da avaliação no ensino superior. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 610/2024, instituiu o Enade das Licenciaturas. O novo modelo de avaliação oficializou a reformulação da metodologia aplicada ao Enade especificamente aos cursos de graduação do Brasil que formam professores.

Por quase 20 anos, tivemos um mesmo modelo de avaliação da prova Enade, constituída por componentes da Formação Geral, comum a todos os cursos de graduação do país, e da Formação Específica para cada curso. A partir da edição do Enade das Licenciaturas em 2024, o componente da Formação Geral - modelo que fundamenta, desperta e mobiliza toda esta pesquisa - passou a ser denominado “Formação Geral Docente”, comum a todas as licenciaturas, e propõe como objetivo: “evidenciar a compreensão de temas essenciais à prática pedagógica, contextualizados a partir da legislação educacional e da realidade cultural brasileira” (Brasil, 2024, art. 2º, § 1º).

Em conjunto com o objetivo central, a matriz de referência do componente da Formação Geral Docente enumera competências e suas respectivas habilidades, as quais serão avaliadas a partir do seu desenvolvimento durante o processo de formação. Portanto, o componente propõe avaliar as seguintes competências:

I - planejar, implementar e avaliar ações nos âmbitos da prática docente, da gestão e organização das instituições de educação básica, das políticas públicas, dos projetos e dos programas educacionais, **promovendo a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe e em rede, de forma fundamentada na legislação**; [...] **II - reconhecer a complexidade do fenômeno educativo e intervir de forma consciente de seu papel como docente, para promover a cidadania, o respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental, com vistas à formação integral dos estudantes**; [...] **III - constituir a prática docente a partir da compreensão crítica da realidade social, política e cultural em sua complexidade, respeitando a diversidade de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, sexual, de gênero, de faixa geracional, de classe social, religiosa e do público-alvo da educação especial, entre outras, visando à integração de diferentes conhecimentos e perspectivas para a promoção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e democrática.** (Brasil, 2024, art. 5º, grifos nossos)

Considerando que nossa pesquisa perpassa pelo contexto do curso de Pedagogia, realizamos o exercício de um olhar incipiente para os objetos de conhecimentos tomados como referencial para a prova do Enade das Licenciaturas, no que tange aos componentes da Formação Geral Docente e da Formação Específica e percebemos, inicialmente, que, de certa forma, acabam se confundindo. Na Figura 21, apresentamos os objetos de conhecimento de cada componente e destacamos com cores iguais as temáticas que acabam se tornando equivalentes no contexto do curso de Pedagogia:

Figura 21– Objetos de conhecimento Enade - FGD e FE

FORMAÇÃO GERAL DOCENTE	PEDAGOGIA ESPECÍFICA
I - filosofia da educação;	I - antropologia da educação;
II - história da educação;	II - trabalho e educação;
III - sociologia da educação;	III - fundamentos metodológicos específicos do ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, artes e educação física;
IV - psicologia da educação;	IV - corpo, movimento e ludicidade;
V - teorias pedagógicas;	V - alfabetização e letramento;
VI - didática e metodologias de ensino;	VI - letramento literário;
VII - teorias e práticas de currículo;	VII - políticas de educação infantil;
VIII - políticas públicas, organização, financiamento e avaliação da educação brasileira;	VIII - criança e infância (conceitos e características);
IX - metodologia de pesquisa em educação e ensino;	IX - ensino, currículo e práticas interdisciplinares;
X - tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas;	X - atuação de pedagogos em espaços não escolares;
XI - letramento científico;	XI - concepções de aprendizagem e de desenvolvimento da criança na educação infantil e nos anos iniciais;
XII - educação especial e inclusiva;	XII - concepções de aprendizagem e desenvolvimento de adolescentes, de jovens, de adultos e de idosos;
XIII - línguas, cultura e identidade surda;	XIII - práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, de jovens, de adultos e de idosos;
XIV - identidade e especificidades do trabalho docente;	XIV - práticas de atendimento educacional especializado;
XV - planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem;	XV - educação do/na campo e movimentos sociais;
XVI - práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos;	XVI - pedagogia como ciência da prática educativa;
XVII - planejamento, organização e gestão democrática educacional em espaço escolar e não escolar;	XVII - relação de ensino e aprendizagem e as dificuldades no processo de escolarização; e
XVIII - implementação e avaliação de currículos, programas educacionais e projetos político-pedagógicos;	XVIII - práticas de ensino na educação infantil.
XIX - práticas de articulação entre escola, família, comunidade e movimentos sociais;	
XX - histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas;	
XXI - educação, inclusão e direitos humanos;	
XXII - educação socioambiental;	
XXIII - educação para as relações de gênero e sexualidade; e	
XXIV - educação para as relações étnico-raciais.	

Fonte: Adaptado das Portarias nº 257 e nº 272 (Inep/MEC, 2024)

Em um momento formativo, na Programação da Semana de Planejamento do Semestre 2024.2 do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, tivemos a oportunidade de conversar com o corpo docente, informando-o e sensibilizando-o sobre as mudanças repentinas ocorridas no Enade. Ao apresentarmos a imagem, diversas críticas foram apontadas, dentre elas o fato de que temáticas dispostas como Formação Geral docente poderiam estar inseridas da Formação Específica e vice-versa. No entanto, também foi posta a reflexão de que essa equivalência pode estar presente por conta da especificidade do curso de Pedagogia, uma vez que outras licenciaturas, como História, Geografia etc. encontram o desafio de pensar para além da formação específica e inserir componentes relacionados às práticas pedagógicas. Assim, como se refere a um componente comum a todas as licenciaturas, essa correspondência pode estar relacionada à própria natureza do curso de Pedagogia, uma vez que a política atual destina uma

preocupação maior à prática pedagógica, isto é, à atuação do professor no exercício da profissão.

No que se refere à Formação Geral Docente, observa-se uma intenção para instigar e mobilizar competências de planejamento, implementação e avaliação no campo profissional, de forma a promover temas interdisciplinares que contribuam para a formação integral dos estudantes, contemplando a cidadania, o respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental e, assim, perpassando por temáticas inerentes ao antigo componente da Formação Geral, tais como as dimensões da política, sociedade, tecnologia, acessibilidade e inclusão e etc.

Nesse sentido, ao comparar a matriz de referência do componente “Formação Geral Docente” com a antiga “Formação Geral”, percebemos um diálogo entre ambas, principalmente na abordagem de questões relacionadas à realidade brasileira e mundial em suas diversas facetas. Contudo, o modelo atual parece propor uma abordagem mais direcionada à dinâmica da sala de aula, enfatizando a prática docente e a atuação no contexto local.

Essa mudança nos leva a refletir sobre as percepções dos estudantes ao longo do processo investigativo desta pesquisa. No item 4.2, destacamos a dificuldade dos sujeitos em relacionar as temáticas da Formação Geral a uma compreensão ampliada da atuação cidadã e social. Muitas vezes, suas respostas evidenciaram uma ênfase nas necessidades formativas relacionadas à prática profissional, como ensinar, lidar com as relações em sala de aula e superar desafios enfrentados durante a formação inicial. Nesse contexto, refletimos: Será que a política foi estruturada a partir das dificuldades apresentadas por estudantes de todo o país? Teria o objetivo de responder a uma necessidade de readequação curricular, visando superar a perspectiva limitada do “ensinar a ensinar” e ampliar a formação docente para abarcar sua complexidade? Ou apenas atender outros interesses de políticas educacionais?¹⁸

Para além da alteração nas matrizes de referência e no formato das provas Enade, que passarão a ter maior foco na avaliação das competências docentes que nos conteúdos disciplinares de cada curso, o exame contará com a avaliação das competências e habilidades das práticas docentes desenvolvidas pelos estudantes nos estágios supervisionados obrigatórios, mediante a avaliação prática (AP). A avaliação passa a contar com novos atores no processo de avaliação: a) professor supervisor (professor da educação básica que avaliará a formação do aluno) e b) professor orientador (professor da instituição que orienta no estágio supervisionado obrigatório).

¹⁸ Nos referimos especialmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplamente criticada pelo seu caráter instrumental e reducionista de currículo e formação (Costa e Oliveira, 2023).

Consideramos que a inclusão de novos atores no processo avaliativo demanda um aprofundamento nas questões metodológicas, como treinamento, critérios de avaliação e alinhamento entre as diferentes instâncias envolvidas. Nesse contexto, é importante destacar que a alteração da política foi publicada em 01 de julho de 2024 e, em 20 de julho, foi publicado o Edital nº 124, que dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos, os prazos e os demais aspectos relativos ao Enade 2024. O edital foi publicado em um sábado para, na segunda-feira (22), já ter atividades direcionadas ao procurador educacional institucional e também ao coordenador de curso. Embora esteja assegurado que a avaliação prática não irá ser parte integrante da base de cálculo para o Conceito Enade 2024, isto é, inicialmente, não será atribuído conceito à avaliação da prática e servirá tão somente como diagnóstico, consideramos que a implementação da política foi estabelecida em caráter extremamente aligeirado, sem diálogo com as instituições de ensino superior e da educação básica. Mesmo que a política tenha sido implementada em caráter diagnóstico, precisa ser validada e acontecer de maneira satisfatória.

Além da alteração substancial no modelo Enade, as licenciaturas passarão a ser avaliadas anualmente, fato que irá refletir diretamente no trabalho dos professores universitários e da educação básica, necessitando inclusive de readequação de carga horária, uma vez que as mudanças irão exigir atenção especial ao exame.

Embora não seja o cerne desta pesquisa, apresentamos, em formato síntese, as principais reformulações ocorridas no ano de 2024:

Quadro 14 – Principais Reformulações Enade 2024

Avaliação Teórica (AT)	Avaliação Prática (AP)
PROVA TEÓRICA a) Formação Geral Docente (comum a todos os cursos de licenciatura, com 27 questões de múltipla escolha) b) Componente Específico da área (36 questões de múltipla escolha e uma questão discursiva) Todas envolvendo situações-problema e estudos de caso. Duração: 4h30min	QUESTIONÁRIO DE AP PELO ESTUDANTE Preenchido exclusivamente pelo estudante para avaliação de conhecimentos, competências e habilidades práticas.
QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE Preenchido exclusivamente pelo estudante para caracterização do seu perfil e o contexto de seu processo formativo.	INSTRUMENTO DE AP PELO SUPERVISOR DE ESTÁGIO Avaliação do licenciando durante a regência de uma aula supervisionada, das características e condições de trabalho docente da escola
QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE PROVA Preenchido pelo estudante.	QUESTIONÁRIO DE AP PELO ORIENTADOR DE ESTÁGIO Avaliação da contribuição do estágio para o percurso formativo e das condições do acompanhamento
QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DE CURSO Preenchido pelo Coordenador para caracterização do seu perfil e o contexto dos processos formativos	

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisarmos as alterações do Enade sob a perspectiva crítica e multirreferencial, vislumbramos que o diagnóstico das práticas docentes pode trazer contribuições significativas

para a reestruturação curricular. Embora ainda existam muitas incertezas em relação à avaliação, que poderão ser discutidas a partir da prática, a intencionalidade da política poderá reverberar de maneira positiva e contribuir para readequações curriculares no sentido de desenvolver ações formativas que promovam maior integração entre teoria e prática.

Certamente, as mudanças não ocorrerão por si só, com os resultados exclusivos e homogêneos da perspectiva gerencialista que propõe o método avaliativo, que afastam a complexidade inerente à formação. No entanto, o olhar plural pode oferecer perspectivas outras, capazes de mobilizar e sensibilizar toda a comunidade educativa a caminhar em direção ao objetivo de qualificar a formação sintonizada com as demandas locais.

Portanto, consideramos que a introdução da avaliação prática e das demais mudanças na política do ENADE necessitam de amadurecimento, estudos e debates sobre a sua intencionalidade, limites e potencialidades. Ademais, as dimensões instituídas e instituintes acontecem *pari-passu*, o que nos faz inferir que todos os autores envolvidos são corresponsáveis pela formação e, nesse contexto, o currículo *pensado praticado* no curso de Pedagogia se constitui potência para uma formação integral e cidadã, na qual os graduandos se percebam autores de si e atuantes no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta pesquisa, lançamo-nos ao desafio de assumir uma postura inspirada na perspectiva da multirreferencialidade. O Enade, como todas as avaliações em larga escala, propõe um modelo predominantemente reducionista, baseado em estatísticas e comparações que se afastam da compreensão da complexidade inerente aos espaços de formação. Entretanto, não podemos negligenciar seu papel no monitoramento e no controle da qualidade das instituições de ensino superior. Nesse contexto, propomo-nos, em todo o cenário pesquisante - sem desconsiderar a importância da avaliação do ensino superior, assim como a importância dada pelas instituições governamentais, pelas universidades, pela mídia e ainda pela sociedade em geral aos instrumentos de avaliação em massa -, ressignificar essa prerrogativa instituída pelo Enade, promovendo discussões em torno das temáticas abordadas no componente da Formação Geral na perspectiva de sua contribuição para/a formação cidadã.

Adotar uma postura multirreferencial, somada à intencionalidade de desenvolver pesquisa com *um rigor outro*, possibilitou um estilo de escrita reflexiva e questionadora, admitindo a imersão da pesquisadora em todo o processo, promovendo reflexões que valoriza as interações humanas e sociais como parte constitutiva da produção de saberes. Nesse sentido, essa inspiração epistemológica e metodológica reconhece o exercício intenso do pesquisador implicado, pela busca de múltiplas referências desconstruídas e reconstruídas de possibilidades interpretativas da formação, enquanto interage com as dinâmicas da pesquisa de campo (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009).

Situando para o contexto pesquisante, essa postura permitiu complexificar a formação dos estudantes de Pedagogia do Campus Central de Uern, reconhecendo-a como um processo não linear, atravessado por dimensões epistemológicas, culturais, políticas e sociais. Em todo o processo de escrita, buscamos dialogar com a questão central de pesquisa “Quais as percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade?”. Nesse sentido, o texto foi construído realçando nossas implicações e inquietações com a temática, mobilizando pesquisas que apresentam discussão teórica e/ ou experimental envolvendo o Enade. Além disso, aprofundamos os conhecimentos em relação ao percurso histórico para implementação das políticas de avaliação no ensino superior do Brasil, em consonância com a compreensão das avaliações externas no âmbito da Uern.

O processo investigativo de análise e levantamento das questões aplicadas na prova do componente da Formação Geral do Enade em edições anteriores nos permitiu perceber uma

continuidade no padrão de abordagens ao trazer questões sobre acessibilidade e inclusão, meio ambiente, desigualdade social e de gênero, entre outros. Compreendendo a relevância da abordagem dessas temáticas na formação universitária, olhamos para o currículo *pensadopracicado* do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern, por meio das percepções dos estudantes, com vistas a apreender sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em conjunto com as narrativas dos estudantes na roda de conversas e as respostas ao questionário disponibilizado, proporcionaram-nos identificar aspectos sobre a formação no curso de Pedagogia da Uern. Percebemos, portanto, que, embora os estudantes considerem importante a abordagem das temáticas inerentes aos componentes da Formação Geral do Enade na formação, suas necessidades estão predominantemente engendradas às demandas escolares. Ao mesmo tempo, suas narrativas demonstram a compreensão de que a formação profissional, na maioria das vezes, está relacionada a uma dimensão técnica e aplicacionista, destituída de uma dimensão cidadã para uma atuação no contexto social mais amplo.

Embora as falas dos estudantes evidenciem um movimento de inserção de temas que contemplam os conhecimentos abordados na Formação Geral do Enade no contexto da formação acadêmica, suas percepções sugerem que, para vivenciar no currículo as competências e conhecimentos propostos neste âmbito, é necessário um componente curricular para cada temática, reforçando a ideia de que as temáticas do componente geral não podem transversalizar a formação sem necessariamente se constituírem em disciplinas/componentes curriculares específicos, o que limita a compreensão do potencial transformador dessas temáticas em uma perspectiva mais ampla.

Outro ponto importante evidenciado pelas narrativas foi a natureza exoterodeterminada¹⁹ da formação. Percebemos que, por muitas vezes, os estudantes estiveram inclinados a atribuir as lacunas da formação ao outro, seja ao professor, seja ao projeto pedagógico do curso, seja à universidade. No entanto, a postura multirreferencial nos convida a olharmos para a educação como um processo relacional, o qual envolve uma elaboração sobre o outro e sobre nós mesmos, como um autor da sua própria história.

¹⁹ Em Macedo (2010a), encontramos uma profunda discussão sobre a formação, contexto em que o autor destaca que não podemos pensar a formação como uma coisa exoterodeterminada, como ação que se limite a completar, reajustar, retificar existências ou como algo do âmbito do burocrático, ou seja, em vez de viver as práticas formativas de forma ingênua, sem refletir, questionar, problematizar, faz-se necessário pensar a formação como um fenômeno a se descobrir.

Por outro lado, o currículo *pensado praticado* do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern se mostrou uma potência em devir para a formação cidadã. Embora tenhamos encontrado, nos estudantes, dificuldades em desenvolver a articulação da formação profissional, acadêmica e social, percebemos que, com mediação docente intencional, o currículo pode se tornar um espaço privilegiado para impulsionar uma formação crítica, emancipacionista e cidadã dos graduandos.

Percebemos, nesse cenário pesquisante e formacional, uma potência em devir, uma vez que a educação, os processos pedagógicos e nossos próprios sentidos e interpretações constituem um processo inacabado de (trans)formação, criação e movimento. Nesse sentido, o olhar multirreferencial valoriza e reconhece as relações como dinâmicas vivas e plurais que se afastam de modelos fixos ou predeterminados, sempre numa condição de “vir-a-ser”. Esse inacabamento atravessa também a pesquisadora, que, ao fazer o exercício de uma pesquisa implicada, descobre-se em constante transformação, num caminhar que altera não apenas a compreensão sobre o objeto de estudo, mas a compreensão de si e de sua atuação social.

Assim, a pesquisa não é apenas uma busca por respostas, mas um ato de criação e reinvenção, marcado pela abertura ao novo e pela possibilidade de reescrever-se a cada descoberta. Reconhecemos, assim, no currículo e na formação, vivências constituídas de momentos que oportunizam debates e reflexões, que acolhem as contradições, as resistências e as possibilidades como parte constitutiva do processo de formar e formar-se.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Castoriades. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

_____. Pensar a Multirreferencialidade. In: MACEDO R.S.; BARBOSA J.G.; BORBA S. (orgs). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários as pesquisas com os cotidianos-após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês; PEIXOTO, Leonardo; SUSSEKIND, Maria (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p.19-45.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília: Liber livro, 2010.

_____, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 63-83.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 21-33.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria nº 289, de 26 de junho de 2023**. Estabelece diretrizes para as questões da prova. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-289-de-26-de-junho-de-2023-492244303>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Cursos**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em: 23 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15142-seres-portaria-92-2014-pdf&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília/ Df: Inep/mec –2009. 328 p.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHEIRO, Suzana. O conceito de formação nas perspectivas da teoria crítica e da multirreferencialidade. *In*: Barbosa, Joaquim Gonçalves et al. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000. p. 111 -123.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/8996/5250/31801>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim F. Alves. ed 22. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

COSTA, Jessica. **As Contribuições do Enade para o Curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as**. Orientadora: Kátia Silva Cunha. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em educação contemporânea educação, estado e diversidade da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28834>. Acesso em: 10 jul. 2023

COSTA, E. A. X. da; OLIVEIRA, M.-E. B. de. BNCC e atuação docente: uma política em cena. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e510457, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510457. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10457>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES - A gestão acadêmica usa seus resultados?** 1. ed. São Luís: Editora UEMA, 2015. v. 1. 278p.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. **AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. DOI:10.15687/rec.v8i3.27465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009, p. 13 – 73.

GOMES, Cintya. **O Enade em Foco: uma análise das questões discursivas do componente Formação Geral**. Orientadora: Eliana Vianna Brito Kozma. 2016. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/950>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOMES, Taciane de Medeiros; SILVA, Maria Márcia da; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Enade e a formação cidadã: premissas introdutórias. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025025, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8673951>. Acesso em: 27 mar. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

Jornal Gazeta do Povo, 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/enade-divide-opinioes-de-estudantes-9a51ebuimfqz58fdpguzvtpvy/>. Acesso em: 27 mar. 2024

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.101-121.

LIMA, Vaneska Santos de; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **Enade no curso de Pedagogia: atos de currículo em busca de revelar sentidos**. 2021. Dissertação (Mestrado em

educação). Programa de Pós-graduação em Educação (Poseduc). Mossoró (RN). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

LOPES, Solange. **O Sinaes, o Enade e a Formação Geral dos Estudantes da Educação Superior**: um estudo de intervenção. Orientadora: Márcia Regina Ferreira de Brito Dias. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630086>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª. Edição, 2010a.

_____, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010b.

_____, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

_____, Roberto Sidnei. **A Pesquisa como Heurística, Ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação. Pontes. 2020.

_____, Roberto Sidnei. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002. 196 p.

MARQUES, Nairim Liz Bernardo. **A história do Ensino Superior Brasileiro**. Observatório de Políticas Científicas do Instituto Questão de Ciência (IQC), 2022. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-historia-do-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 05 fev. 2024

NÓBREGA-THIERRIEN, Sílvia; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. e THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Yasmin Stefany Soares de; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **Enade nas licenciaturas da Uern**: sentidos atribuídos pelos coordenadores de curso. Programa

Institucional de Iniciação Científica – Pibic/CNPQ. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2021.

PIMENTEL, Álamo. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTORIDADE E O RIGOR NAS ETNOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 127-173.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Rosemary dos. AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2018. DOI: 10.12957/redoc.2018.30589. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/30589>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RIBEIRO, Mariane; RIBEIRO, Taiane; RIBEIRO, Onário. Visão de educadores sobre o Enade: principais críticas e sugestões/defesas. *In*: **Estudos multidisciplinares em educação: tensões e desafios**: volume 2. ALMEIDA, Flávio Aparecido de (Org.). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2023.

SÁ, Evandro Duarte de; MOROSINI, Marília Costa. **Formação geral e cidadã de pedagogos em instituições de ensino superior da cidade do Recife-PE**. 2016. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre-RS. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Conselho Estadual de Educação - CEE/RN. **Resolução nº2/2017/CES/CEE/RN, 26 de abril de 2017**. Estabelece diretrizes e normas para o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior vinculadas ao sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal/ RN, 2017.

SILVA, Sara; RIBEIRO, Mayra. Enade no curso de Pedagogia da Uern: sentidos atribuídos à avaliação externa no processo formativo. 2019. Universidade do estado do Rio Grande do Norte. **Anais do XV salão de iniciação científica da UERN** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Org.) – Mossoró – RN: PROPEP, 2020.

SOBRAL, Fernanda. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/sQMSgXNqXmnJzKv5mngvjmg/?format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª. Edição, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Avaliação Institucional – AAI. **Relatório de ações da Avaliação Institucional** - Atividades Referentes outubro/ 2018 a dezembro/2019. Mossoró – RN, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Anual de Gestão 2022**. Disponível em: <https://portal.uern.br/wp-content/uploads/2023/02/Relatorio-de-Gestao2022-1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Revista especial pelos 55 anos da instituição**. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ITwpbG2ZUcjB2FE-p96wo__M6xhygN02/view. Acesso em: 28 mar.2023

VERHINE, R. E., DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. (2006). Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, 14(52), 291–310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dRSFJczMp6NFrCm8LLTYrhH/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre o Enade no Curso de Pedagogia da Uern

Prezado(a) Estudante,

Este questionário faz parte da Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada “ENADE: percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre o Componente da Formação Geral”, desenvolvido pela mestrandia Taciane de Medeiros Gomes (Poseduc/Uern) e por sua orientadora, Prof.^a Dr.^a Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é apreender as percepções de estudantes do curso de Pedagogia do Campus Central da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da Formação Geral do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

O presente dispositivo constitui a primeira etapa da pesquisa em questão, disponibilizado aos estudantes do 7º período do curso de Pedagogia, turno matutino, do Campus Central da Uern.

Sua participação, respondendo atenciosamente as questões, será condição para o êxito do nosso estudo.

Observação: Os dados serão utilizados com subsídio para tessitura da pesquisa, estando garantido o anonimato dos(as) respondentes.

SEÇÃO I - IMPRESSÕES INICIAIS

Q.1 Por que optou pelo Curso de Pedagogia? (marcar os dois que mais influenciaram na escolha)

- Desenvolvimento pessoal e intelectual
- Influência de familiares e amigos
- Oportunidades para realizar concurso público
- Sonho em lecionar
- Status pessoal e social
- Ascensão financeira
- A pontuação do ENEM determinou a minha escolha
- Outro(s):

Q.2 Quando optou por cursar Pedagogia na Uern, procurou saber referências sobre a qualidade do curso?

- Sim
- Não

Q.3 Se sim, em quais fontes você pesquisou?

- Com pessoas que já se formaram
- Com pessoas que estão cursando
- Rankings do curso
- Conceitos de Avaliações Nacionais e Estaduais
- Outro(s):

Q.4 Você já ouviu falar sobre o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)?

- Sim
- Não

Q.5 Se sim, através de que meio ou pessoas?

- Professores da Uern

- Mídias sociais
- Estudantes
- Outro(s):

Q.6 Você sabe o conceito do Curso de Pedagogia da UERN no último Enade (2021)?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Não sei responder

Q.7 Você sabe como é o Enade?

- Sim
- Não

Q.8 Descreva o que você sabe sobre o Enade:

Q. 9 Você já teve acesso a alguma prova ou questão do ENADE?

- Sim
- Não

Q. 10 Você sabe que as questões do Enade estão organizadas em dois campos de conhecimento?

- Sim
- Não

Q.11 Se sim, quais?

Q.12 Você acredita que os resultados obtidos no ENADE podem provocar mudanças na qualidade dos cursos ofertados na instituição?

- Sim
- Não

SEÇÃO II – SOBRE A FORMAÇÃO

Q. 13 O que é formação para você?

Q.14 Você costuma se informar sobre temáticas da realidade brasileira e mundial?

- Sim
- Não

Q.15 Se sim, em uma escala de 0 a 5, quais as temáticas que você procura se informar mais?

a) Acessibilidade e inclusão

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

b) Cultura e arte

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

c) Economia

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

d) Gênero

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

e) Meio ambiente e desenvolvimento sustentável

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

f) Política

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

g) Tecnologia

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

h) Violência

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

i) Outro(s):

Q. 16 Em uma escala de 0 a 5, em quais das fontes abaixo você costuma se informar sobre a realidade brasileira e mundial nas mais diversas perspectivas, tais como política, econômica, social, ambiental e outras?

a) Jornalismo profissional pela televisão

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

b) Jornalismo profissional pela internet

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

c) Jornalismo profissional em papel

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

d) Redes sociais

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

e) Amigos e Colegas

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

f) Por meio da formação acadêmica

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

g) Outro(s):

Q.17 Na sua formação em Pedagogia, houve a abordagem de temas como: (marque quantos necessários)

() Acessibilidade e inclusão

() Cultura e arte

() Economia

() Gênero

() Meio ambiente e desenvolvimento sustentável

() Política

() Tecnologia

() Violência

() Outro(s):

Q.18 Você considera que o diálogo sobre essas temáticas é indispensável para a formação do pedagogo?

○ Sim

○ Não

Q.19 Justifique:

Q.20 Considerando que você irá realizar o Enade, como se percebe em relação à formação?

○ Com capacidade para mobilizar as competências para realização do exame

- Inseguro por não se perceber com capacidade de mobilizar as competências para realização do exame
- Não sei responder

Q. 21 Você percebe alguma lacuna na sua formação para realizar o ENADE que gostaria de mencionar?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Enade: percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre o componente da formação geral”, coordenada pela pesquisadora **Taciane de Medeiros Gomes** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você responderá a um formulário com questões sobre a sua percepção sobre a contribuição das temáticas abordadas no componente da Formação Geral no Enade. As informações coletadas receberão um tratamento ético de confidencialidade e serão utilizados somente na investigação, sendo mantidas sob sigilo, armazenadas em formato físico e digital (HD externo), compartilhada somente com as(os) pesquisadoras(es) envolvidas(os) e mantidas em segurança.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Compreender as percepções de estudantes de pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da formação geral do Enade”.

Como benefícios, a pesquisa apresenta a potencialidade de ampliar a compreensão sobre as competências gerais do pedagogo em formação; ampliar e ressignificar os sentidos atribuídos ao Enade e ainda, apresentar um produto (texto dissertativo) que contribua com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso a fim de rever currículos e fomentar processos formativos com a s temáticas de formação geral do Enade.

Os riscos inerentes à participação neste estudo são de os participantes responderem de maneira tendenciosa para se conformar às expectativas do curso/instituição; ausência de motivação para responder o questionário; receio de expor as suas narrativas para os colegas e para a pesquisadora. Como forma de minimizar os possíveis riscos, teremos como providências: a sensibilização e a transparência em relação à pesquisa e exposição dos dados, preservando a anonimização dos dados; exposição clara dos objetivos e contribuição do tema para a formação e avaliação do curso de Pedagogia e, ainda, a objetividade na elaboração do questionário e dinamização das/nas rodas de conversa.

Os dados coletados, ao final da pesquisa, serão guardados por um período de cinco anos, em formato físico e digital (HD externo), na sala da Coordenação do Programa de

Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PosEduc/Uern), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas. Ademais, a divulgação dos resultados será feita de forma anonimizada, em que não seja possível identificar as narrativas dos participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá ser questionada diretamente para a pesquisadora, Taciane de Medeiros Gomes.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - UERN), localizado na Faculdade de Medicina da Uern, na Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n, Aeroporto. - home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br - CEP: 59607 360 - Mossoró/RN - Tel: (84) 3315 2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer informação adicional durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Enade: percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre o componente da formação geral”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

☐ Concordo

☐ Discordo.

Mossoró, RN, ____/____/____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Taciane de Medeiros Gomes, sob a orientação da profa. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, do projeto de pesquisa intitulado “Enade: percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre o componente da formação geral” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UERN SOBRE O COMPONENTE DA FORMAÇÃO GERAL

Pesquisador: TACIANE DE MEDEIROS GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77834824.0.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.687.589

Apresentação do Projeto:

A pesquisa caracterizará-se como um estudo qualitativa, e será realizada com 20 alunos do 7º período do turno matutino (alunos que irá prestar o ENADE em 2024) do departamento de Pedagogia do Campus Central da Uern. A coleta de dados se dará através da aplicação de um questionário e registros (filmagem) de rodas de conversas. A análise dos dados será realizada tanto sob a ótica quantitativa quanto qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Compreender as percepções de estudantes de Pedagogia da Uern sobre a contribuição da formação para/na construção de competências alinhadas às temáticas dos componentes da formação geral do Enade.

Específicos:

- Perceber os sentidos que estudantes de Pedagogia da Uern atribuem às temáticas do componente da formação geral no Enade;
- Identificar no currículo instituído do curso de Pedagogia do campus central da Uern, as competências relacionadas às temáticas do componente da formação geral do Enade;
- Identificar as temáticas abordadas nas provas da formação geral aplicadas no Enade dos anos 2014, 2017 e 2021.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.687.589

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa é cientificamente relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão bem descritos

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbices ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279601.pdf	20/02/2024 18:38:08		Aceito
Outros	CARTAANUENCIA.pdf	20/02/2024 18:35:39	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_inicio_pesquisa_assinado.pdf	20/02/2024 18:31:35	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
Outros	TERMOIMAGEM.pdf	20/02/2024 18:30:49	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/02/2024 18:30:07	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
Outros	instrumento.pdf	20/02/2024 18:29:47	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETO.pdf	20/02/2024 18:24:00	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOTACIANE.pdf	20/02/2024 17:49:53	TACIANE DE MEDEIROS GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.687.589

MOSSORO, 06 de Março de 2024

Assinado por:
JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br