

A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia*

Marcela Mara dos Santos Silva^{I, II}

Carolina Reihn^{III, IV}

Andressa Soares^{V, VI}

Tufi Machado Soares^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

Resumo

A pesquisa fez um levantamento sobre a abordagem do conteúdo de Avaliação Educacional em Larga Escala (Aele) nos cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados do País, bem como verificou a percepção de professores e coordenadores acerca da relevância dessa abordagem. Concluiu-se que foi baixo o índice de instituições de ensino superior (IES) participantes desta pesquisa que ministram o conteúdo Aele, devendo-se atentar para tal ocorrência uma vez que o ensino desse conteúdo está previsto na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia. Em geral, há embasamento legal na formulação da matriz curricular dos cursos e a maioria dos profissionais pesquisados tanto considera importante que o conteúdo seja contemplado quanto acompanha os resultados nacionais e estaduais, inserindo-os em sala de aula.

Palavras-chave: programas de avaliação educacional; instituições de ensino superior; curso de Pedagogia.

* Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que financiou parcialmente esse estudo por meio do Observatório da Educação, e ao apoio do Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

^I Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* marcelamara@caed.ufjf.br

^{II} Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* creihn@caed.ufjf.br

^{IV} Especialista em Gestão de Educação Pública pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^V Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* andressasoares@hotmail.com

^{VI} Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* tufi@caed.ufjf.br

^{VIII} Doutor em Teoria Matemática de Controle e Estatística e em Engenharia Elétrica, ambos os títulos obtidos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Abstract

The approach of large-scale educational assessment in undergraduate Pedagogy courses

In this study we present a survey related to the approach of large-scale educational assessment (LSEA) in Brazilian Pedagogy courses (face-to-face, public and private ones), as well as the perception of teachers and coordinators about the relevance of such approach. It concludes that a low number of higher education institutions that took part of this research do address contents related to LSEA. This occurrence should be taken into serious consideration since the teaching of this content has been established by specific legislation, regarding the undergraduate courses of Pedagogy. In general, there is a legal basis for the formulation of the curriculum of courses; also, most of the professionals surveyed consider that the content of LSEA be approached, besides; they follow the national and state results in order to insert them in the classroom.

Keywords: educational evaluation programs; higher education institutions; Pedagogy course.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC), à semelhança de outros países, incluiu entre seus objetivos prioritários para os próximos anos a melhoria na qualidade da educação. Esse desafio vem ganhando força em virtude do apelo da sociedade em prol do desenvolvimento sustentável e equitativo do Brasil.

Assim, a Avaliação Educacional em Larga Escala (AeLe) tem sido disseminada no Brasil como uma importante ferramenta para o monitoramento da educação básica (Fernandes *et al.*, 2010; Soares, 2005), pois fornece informações sobre os avanços do sistema e oferece valiosas contribuições para a concretização de mudanças educacionais. Por meio dela, pretende-se detectar os efeitos positivos ou negativos do sistema de ensino atual e propor contribuições na área de políticas educacionais, a fim de conduzir a educação em busca da melhoria do sistema escolar.

Sabe-se que, na literatura, alguns pressupostos negativos têm sido associados à AeLe, como se observa na advertência de Perrenoud (2003) quanto à possibilidade de os testes influenciarem negativamente o plano curricular em favor de uma melhor *performance* das escolas. O referido autor acredita que a avaliação "normal" do sistema escolar, que está inserida no contexto local da escola e dos contratos didáticos, pode ser ignorada em favor dos testes aplicados com enfoque na AeLe.

Entretanto, a gestão educacional pública parece desacreditar-se com esses pressupostos negativos, uma vez que a Lei de Diretrizes de Bases

da Educação Nacional (LDB), de 1996, já estabelecia como obrigatória a avaliação dos diferentes níveis educacionais, tornando relevante a reflexão sobre as questões de Aee, uma vez que estas estão, cada vez mais, fazendo parte do cenário educacional.

Ademais, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) –, em seu art. 11 (*caput*), §1º, demonstra e regula, de forma específica, a implementação da Aee em diferentes âmbitos (federal, estadual e municipal), por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que deve ser realizado de dois em dois anos. Também dispõe, em seu §5º, sobre a realização de avaliações próprias dos estados e municípios, desde que estas apresentem compatibilidade metodológica com o Saeb, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. Além disso, em 25 de junho de 2015, houve a homologação do Parecer nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 1º de julho de 2015, a publicação da Resolução nº 2/2015 do CNE, dispositivos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Ambos preconizam metas e regulam a formação de profissionais do magistério da educação básica com enfoque no PNE, reafirmando, conseqüentemente, a importância da abordagem da Aee durante a graduação em Pedagogia.

Corroborando o preconizado pelo MEC, Fernandes *et al.* (2010, p. 569) afirmam que “o conhecimento do docente sobre Avaliação Educacional em Larga Escala associa-se a um maior desempenho dos alunos”. Nesse sentido, Bonamino e Bessa (2004) afirmam que a formação de especialistas na área das medidas e avaliações educacionais tem sido estimulada pelas instituições de ensino superior (IES), que são também vinculadas à oferta dessa formação. Assim, entende-se que, quanto maior for o conhecimento do professor sobre Aee, mais facilmente ele perceberá a relevância dessas avaliações, o que refletirá diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (Fernandes *et al.*, 2010).

Embora seja relevante a realização de pesquisas que objetivem identificar a abordagem da Aee em cursos de graduação em Pedagogia, são escassos, na literatura, estudos que contemplem essa temática. Assim, o presente estudo teve o objetivo de realizar um levantamento da presença desse conteúdo nos cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados do País, além de verificar a percepção de professores e coordenadores acerca da relevância de abordar esse conteúdo.

Fundamentação teórica

Para ser alcançada, a qualidade em educação demanda não só a transparência sobre a situação do ensino como também o conhecimento

de como e onde devem ser aplicadas as ações para o enfrentamento dos problemas com sucesso (Schwartzman, 2005).

De forma geral, a avaliação educacional produz informações do cotidiano escolar, para que se construa um sistema escolar mais sólido. Divide-se em: interna, que é de responsabilidade da escola e consiste em testes de verificação de conhecimento (exemplos: provas e exercícios em sala de aula); e externa, ou Aee, que é de responsabilidade do governo federal ou estadual. Assim, a avaliação educacional – e, em âmbito nacional, as Aee, como o Saeb, a Prova Brasil e a Provinha Brasil – busca, junto às escolas e aos gestores, instrumentos para a elaboração de políticas públicas que visam à melhoria da escola e do sistema educacional.

O Saeb foi criado, em 1990, objetivando conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional, a fim de medir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas. Seus resultados permitem um acompanhamento da evolução dos alunos e dos desempenhos alcançados, fazendo um diagnóstico individual por escola (Brasil. MEC, 2008).

Já a Prova Brasil surgiu, em 2005, da necessidade de identificar toda a diversidade e especificidade de cada escola, avaliando cada município, com o objetivo de detectar as competências construídas, as habilidades e as dificuldades de aprendizagem. Ela pode ser considerada mais abrangente, pois gera informações por município e por instituição de ensino (Brasil. MEC, 2008). Além disso, considerando a qualidade do ensino dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, o Governo criou, em 2008, a Provinha Brasil, que tem como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas.

Ressalta-se que estas são ferramentas empregadas pelo Governo em âmbito nacional, porém, há as avaliações educacionais desenvolvidas e aplicadas pelos sistemas estaduais, que tiveram início a partir dos anos 1990, quando os estados manifestaram o interesse em realizar avaliações que se aproximassem mais das necessidades e características de suas redes de ensino.

Essas Aee representam um modelo de gestão pública, incorporado pelos governos estaduais e voltado para o controle dos resultados dos serviços oferecidos à população, que apresenta várias informações sobre o sistema escolar de maneira geral. No Gráfico 1, é possível visualizar a adesão dos estados aos sistemas de avaliação próprios, assim como acompanhar a descontinuidade na manutenção desses sistemas durante o período de 1992 a 2012.

Com base na análise do Gráfico 1, percebe-se que houve, em 2012, um número significativo de adesões e/ou retomadas de sistemas de avaliação, considerando que 22 das 27 unidades federativas já tiveram, em algum momento, um instrumento próprio para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. No período, as unidades federativas que não possuíam sistema próprio de avaliação eram: Amapá, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina.

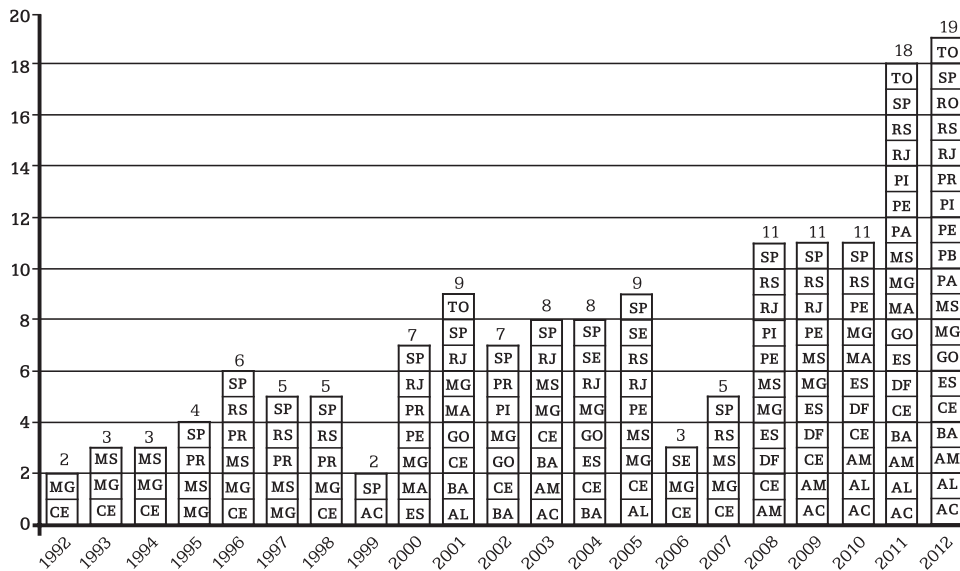


Gráfico 1 – Estados com Sistemas Próprios de Aeele – Brasil 1992-2012

Fonte: adaptado de Brooke, Cunha e Faleiros (2011).

O esforço para se obter a qualidade de ensino está diretamente ligado à aprendizagem dos alunos, de modo que os estados estão assumindo políticas educacionais que têm como base a existência de informações detalhadas sobre os discentes. Ressalta-se que a Aeele analisa os índices de aprendizado nas escolas, que estão intimamente relacionados à formação dos docentes que compõem o corpo de professores.

Nesse contexto, entende-se que a formação inicial de professores deve seguir as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica, que são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a LDB, Lei nº 9.394/96. Desde que o curso de Pedagogia foi criado, em 1939, a contribuição do profissional para políticas educacionais tem sido continuamente questionada e, durante um período, a graduação teve suas diretrizes alteradas continuamente, visando ao aperfeiçoamento e/ou esclarecimento das funções do pedagogo (Araújo, 2006).

Após a instituição da LDB, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), por meio do Edital nº 4/1997, solicitou às IES que enviassem propostas de currículos de cursos de graduação para subsidiar a formulação das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com esse chamado, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (Ceep), que já atuava anteriormente na fiscalização de cursos de Pedagogia existentes, organizou-se com novos membros e enviou uma proposta ao MEC, em maio de 1999, denominada *Proposta de Diretrizes Curriculares* (Araújo, 2006). Essa proposta apresentava o profissional de Pedagogia, com aptidão para atuar:

[...] no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas

da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (Ceep, 1999, p. 1).

O CNE, em 2003, designou uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Com a renovação periódica do CNE, em maio de 2004, a comissão recebeu a missão de tratar também das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (Brasil. Inep, 2007).

O objetivo das diretrizes curriculares é orientar as IES na construção dos currículos plenos, justificando-se, assim, a importância do acompanhamento, realizado pelos órgãos competentes, da implantação e da execução dessas diretrizes.

Por fim, a Resolução CNE nº 1/2006 apresenta oficialmente as DCN para o curso de Pedagogia. Nelas, percebe-se que há a tentativa de atender mais aos movimentos dos educadores, estabelecendo funções abrangentes para o curso, como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas referentes à educação e de experiências não escolares (Brasil. Inep, 2007, p. 348).

Em resumo, pode-se dizer que a formação dos futuros pedagogos deve levar em consideração a avaliação educacional – capaz de fornecer e identificar os problemas de cada escola –, que passou a ser usada no contexto brasileiro como tentativa de encontrar um caminho para a solução de problemas educacionais e de elevar os padrões de desempenho.

Desse modo, é importante identificar a apresentação do tema Aee nos cursos de Pedagogia do País, bem como analisar, também, a percepção de professores e coordenadores sobre essa abordagem.

Primeira fase da pesquisa

Delineamento da pesquisa

Para que seus objetivos fossem alcançados, a pesquisa foi realizada em duas fases distintas. Em um primeiro momento (maio de 2011), após contato por *E-mail* com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conseguiu-se a informação da existência de 971 IES que ofereceram o curso de Pedagogia no ano de 2010 (Brasil. Inep, 2011). De posse dessa informação, buscou-se no *site* do MEC o nome dessas instituições e iniciou-se uma busca *online* pelas páginas de cada instituição, a fim de se obterem os dados individuais dos responsáveis pelos cursos, foco da pesquisa.

Segundo a unidade administrativa, é possível dividir o total de 971 IES que possuíam o curso de Pedagogia presencial naquele ano em: 91% instituições privadas (n = 876); 5% federais (n = 48); 3,5% estaduais (n = 34); e 0,5% municipais (n = 5). A região Sudeste era a que mais possuía

IES com curso de Pedagogia, concentrando 51,3% (n = 498) do total. Entre os estados da região, o de São Paulo tinha a maior concentração (26,9%, n = 261), seguido por Minas Gerais (14,9%, n = 145). A segunda região que mais possuía IES era a Nordeste (16%, n = 155), seguida da região Sul (15,7%, n = 152).

Para que a pesquisa tivesse credibilidade junto aos coordenadores dos cursos, foi solicitada ao Inep uma carta de apresentação do estudo, que foi prontamente disponibilizada. O contato com os coordenadores dos cursos foi realizado via *E-mail*, após a obtenção dos endereços nos *sites* das instituições ou por contato telefônico. Foram realizadas, no mínimo, três tentativas de contato.

Elaborou-se um questionário específico, dividido em duas partes. A primeira era composta por uma pergunta sobre a existência da disciplina Aele. Em caso de resposta positiva, solicitava-se a carga horária, o período e a ementa da disciplina e a matriz curricular. Em caso de resposta negativa, o coordenador deveria passar para a segunda parte do questionário, verificando a existência de outra disciplina que abordasse esse conteúdo e, caso existisse, da mesma forma seria solicitada a carga horária, o período e a ementa da disciplina e a matriz curricular.

Vale ressaltar que o envio dos documentos solicitados, em especial a ementa e o questionário respondido, era de extrema importância, pois esses documentos mostrariam o conteúdo da disciplina e poderíamos verificar a real abordagem do conteúdo relacionado à Aele, seja em uma disciplina com o mesmo nome ou em outra disciplina que abordasse o tema.

De posse das respostas por *E-mail*, procedeu-se à análise das instituições. Além da disciplina específica de Aele, foram consideradas disciplinas cuja ementa explicitou o estudo desse tema como mecanismo de regulação e diagnóstico da educação básica. Portanto, analisaram-se as ementas das disciplinas visando identificar o estabelecimento normativo de tal abordagem, buscando-se alguma referência ao Saeb, à Prova Brasil e a outras, ou simplesmente citando o estudo de procedimentos de Aele. Os dados foram, então, submetidos a análises quantitativo-descritivas.

Resultados

Composição da amostra

Do total de 971 IES que oferecem o curso de Pedagogia no País, 69,8% (n = 678) não participaram da pesquisa por motivos variados (Figura 1): 1) não responderam ao questionário (n = 582); 2) *E-mail* do coordenador cadastrado incorretamente no *site* da IES (n = 60); 3) IES não abriu turma no ano de 2011 (n = 21); 4) erro no *link* de acesso ao *site* da IES (n = 14); e 5) IES finalizou suas atividades (n = 1). Portanto, a amostra foi composta, inicialmente, por 30,2% (n = 293) das IES, aquelas que retornaram o contato realizado.

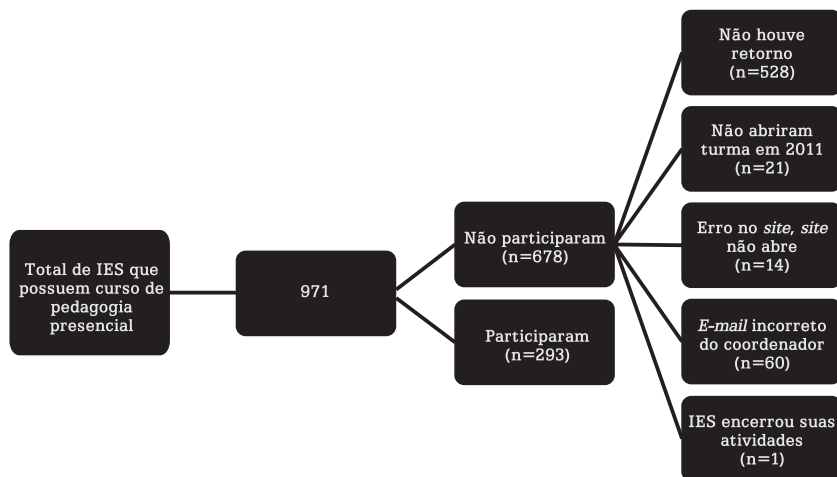


Figura 1 – Fluxograma da Triagem das IES que Compuseram a Amostra

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Observa-se que a maioria das IES que enviaram suas ementas sobre avaliação educacional descrevia uma avaliação interna, da aprendizagem, ou mesmo institucional, o que pode indicar confusão por parte do coordenador quanto ao que seria a Aee. Em outros casos, foram enviadas ementas citando o estudo do sistema educacional brasileiro, com suas leis, sua realidade etc. Porém, nenhum dos dois conteúdos abrange especificamente, nem necessariamente, a Aee. Por isso, somente as IES que cumpriram o requisito de expor com clareza a abordagem desse conteúdo foram consideradas.

Contudo, 86 IES não enviaram toda a documentação solicitada: 42 enviaram apenas o questionário e a matriz curricular; 40 enviaram apenas o questionário; e 4 enviaram apenas uma resposta ao *E-mail*, sem enviar o questionário preenchido ou a ementa. Portanto, essas IES foram excluídas da pesquisa por não haver a possibilidade de certificar a abordagem do conteúdo nas disciplinas referidas pelos coordenadores.

Assim, 207 IES foram consideradas na pesquisa já que enviaram o questionário e a documentação necessária para a realização da análise. Ressalta-se que, em alguns casos, o coordenador deixou de enviar apenas a matriz curricular, mas foi possível a participação na pesquisa visto que esse documento não era o mais importante. Divide-se o total em: 173 IES privadas, 18 federais, 13 estaduais e 3 municipais (Gráfico 2).

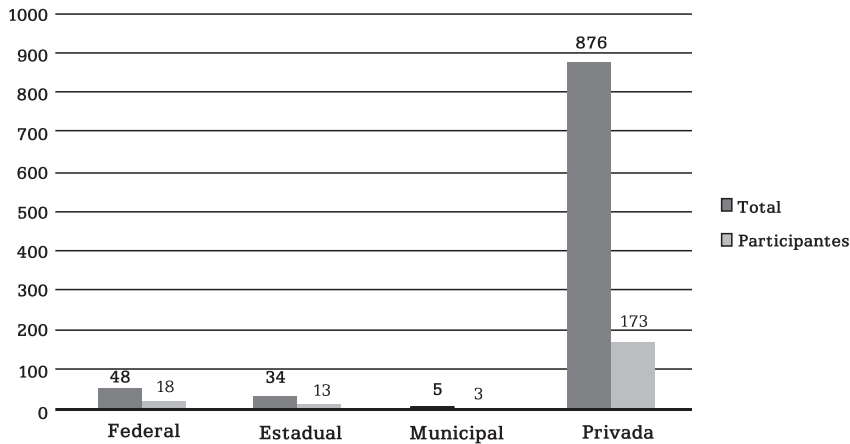


Gráfico 2 – IES que Participaram da Pesquisa, segundo Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

IES que abordavam o conteúdo Aele

Das 207 IES que participaram da pesquisa, em 65 casos (31,4%), o coordenador afirmou ter a disciplina Aele, sendo a abordagem confirmada por meio da ementa; em 25 (12%), o coordenador afirmou não ter disciplina que abordasse o conteúdo e foi confirmada a não abordagem; e em 117 (56,6%), o coordenador afirmou possuir uma disciplina que abordasse a Aele e tal abordagem não foi confirmada de acordo com as ementas.

O Gráfico 3 demonstra as IES segundo a abordagem da Aele, levando-se em consideração as unidades administrativas.

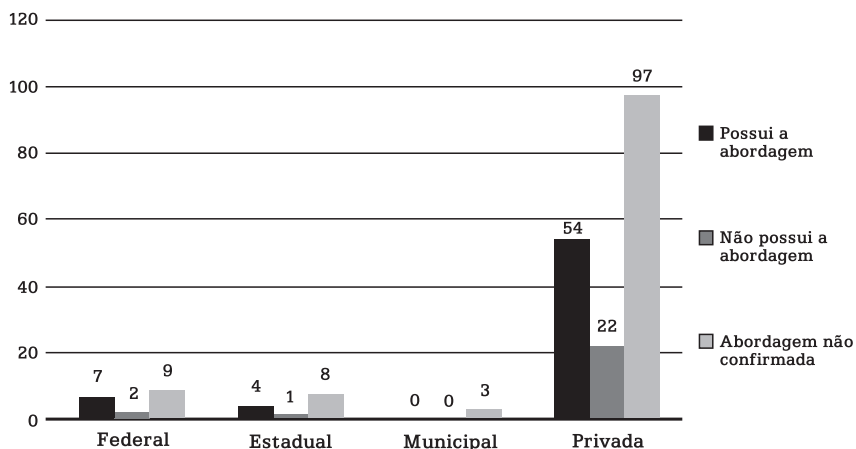


Gráfico 3 – Número de IES em relação à Abordagem da Aele, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

As disciplinas que abordavam a Aee nos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas demonstram as variadas terminologias atribuídas ao conteúdo, entre as quais o nome avaliação educacional era utilizado em apenas 16 instituições.

Em relação à unidade administrativa, é possível dividir as 65 IES que abordavam o conteúdo em: 54 instituições privadas, 7 federais, 4 estaduais e nenhuma municipal (Gráfico 4).

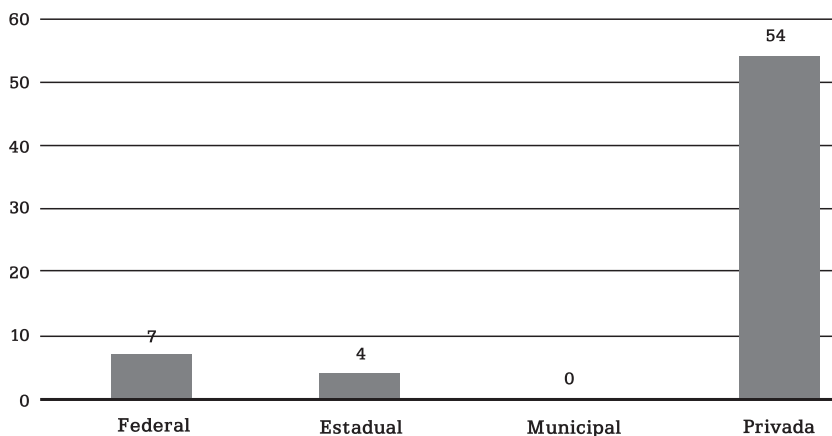


Gráfico 4 – IES com Abordagem da Aee, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 64,6% (n = 42) no Sudeste; 13,8% (n = 9) no Centro-Oeste; 12,3% (n = 8) no Nordeste; 7,7% (n = 5) no Sul; e 1,5% (n = 1) na região Norte (Gráfico 5).

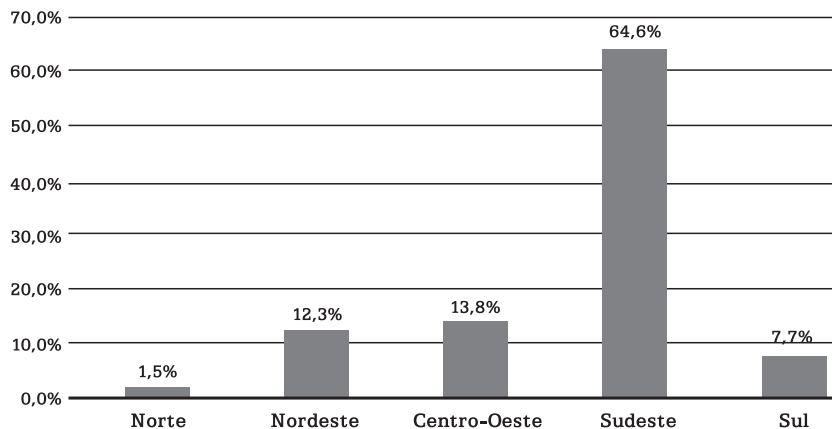


Gráfico 5 – Percentual de IES com Abordagem da Aee, por Regiões do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta a divisão dessas 65 IES por estados brasileiros.

Tabela 1 – Divisão das 65 IES com Abordagem da Aele, por Estados Brasileiros

Estado	Nº	%
Minas Gerais	13	20
Ceará	02	3,07
São Paulo	24	36,92
Rio de Janeiro	04	6,15
Bahia	02	3,07
Tocantins	02	3,07
Distrito Federal	02	3,07
Mato Grosso	03	4,61
Paraná	03	4,61
Pernambuco	03	4,61
Roraima	01	1,53
Espírito Santo	01	1,53
Maranhão	01	1,53
Goiás	01	1,53
Mato Grosso do Sul	01	1,53
Rio Grande do Sul	02	3,07
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Em relação à unidade administrativa, pode-se segregar as 25 IES cujos coordenadores afirmaram não abordar o conteúdo, com confirmação da não abordagem em 22 instituições privadas, duas federais, uma estadual e nenhuma municipal (Gráfico 6).

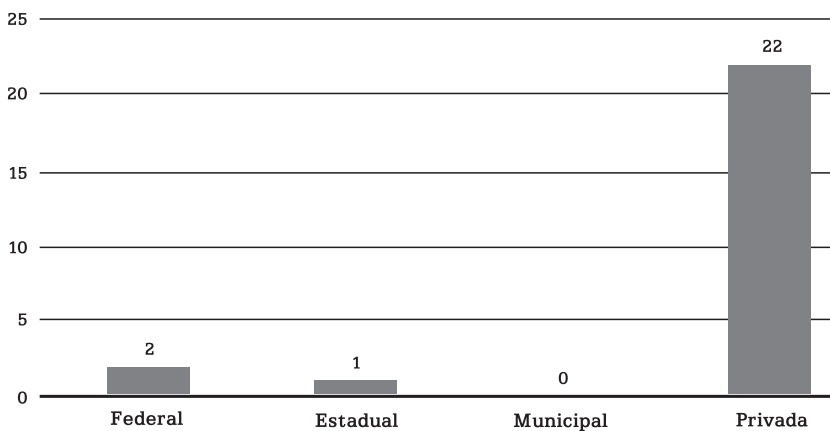


Gráfico 6 – IES Sem Abordagem da Aele, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 40% (n = 10) no Sudeste; 36% (n = 9) no Sul; 12% (n = 3) no Centro-Oeste; 8% (n = 2) no Nordeste; e 4% (n = 1) na região Norte (Gráfico 7).

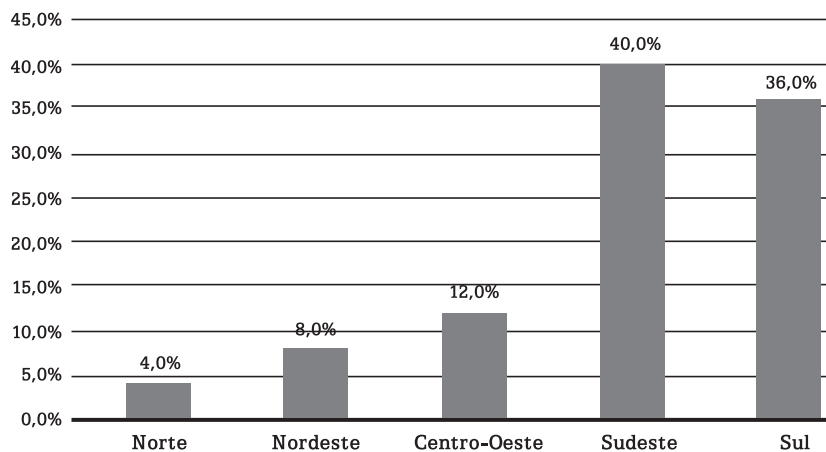


Gráfico 7 – Percentual de IES Sem a Abordagem da AeLe, por Região do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta a divisão dessas 25 IES por estados brasileiros.

Tabela 2 – Divisão das 25 IES que não Abordam a AeLe, por Estados Brasileiros

Estados	Nº	%
Paraná	05	20
Bahia	01	4
Mato Grosso do Sul	02	8
Santa Catarina	01	4
São Paulo	06	24
Rio de Janeiro	02	8
Rio Grande do Sul	03	12
Goiás	01	4
Minas Gerais	02	8
Pará	01	4
Rio Grande do Norte	01	4
Total	25	100

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Segundo a unidade administrativa, é possível dividir do seguinte modo as 117 IES cujos coordenadores afirmaram abordar o conteúdo, sem confirmação da abordagem: 97 instituições privadas, 9 federais, 8 estaduais e 3 municipais (Gráfico 8).

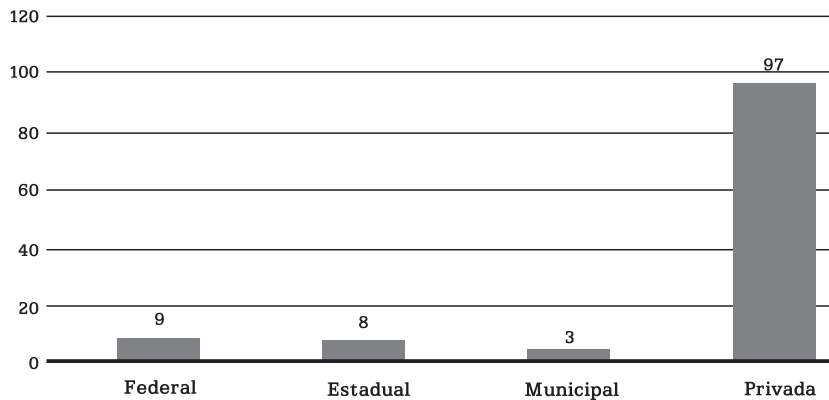


Gráfico 8 – IES nas quais não Foi Confirmada a Abordagem da AeIe, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 42,8% (n = 50) no Sudeste; 28,2% (n = 33) no Sul; 11,1% (n = 13) no Nordeste; 10,3% (n = 12) no Centro-Oeste; e 7,6% (n = 9) na região Norte (Gráfico 9).

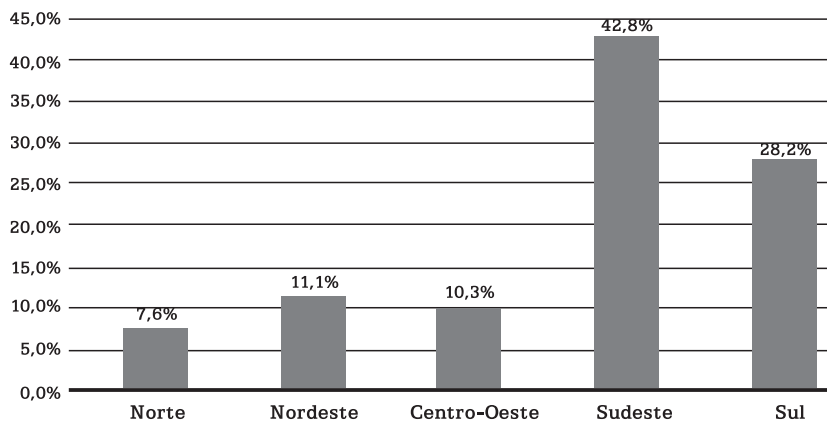


Gráfico 9 – Percentual de IES nas quais não Foi Confirmada a Abordagem da AeIe, por Região do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Segunda fase da pesquisa

Com base nos resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, partiu-se para a realização da segunda fase, visando à realização de uma abordagem mais detalhada nas IES que participaram do estudo e buscando melhor conhecer a percepção dos coordenadores, assim como dos professores, acerca da importância desse assunto.

Delineamento da pesquisa

Para a realização da segunda fase da pesquisa, realizada entre janeiro e novembro de 2013, foram elaborados questionários posteriormente aplicados aos coordenadores ou professores dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa.

Nos casos das IES em que foi confirmada a abordagem do conteúdo e das IES em que o coordenador afirmou abordar, mas não houve a confirmação por meio da ementa da disciplina, elaborou-se um *E-mail*, enviado aos coordenadores dos cursos, objetivando obter o contato do professor responsável pela disciplina que contemplava o conteúdo.

De posse do contato dos professores, foi enviado, por *E-mail*, um questionário específico que visava confirmar a abordagem do conteúdo, identificar de que forma era realizada a abordagem, assim como analisar a percepção dos professores sobre a importância da abordagem da Aeele, além de verificar se estes acompanhavam os resultados dessas avaliações e se esses resultados eram trabalhados em sala de aula. Além disso, foi solicitado que os professores enviassem o plano de curso (no qual consta o conteúdo a ser ministrado e as referências bibliográficas que embasam suas abordagens) da disciplina, para possibilitar uma análise mais aprofundada sobre a abordagem do conteúdo.

Já aos coordenadores das IES que afirmaram, na primeira fase da pesquisa, não abordar o conteúdo, foi enviado novamente um questionário, objetivando identificar a ocorrência de alguma alteração na abordagem, além de verificar aspectos referentes à elaboração da matriz curricular do curso e sobre a percepção desses coordenadores acerca da importância de trabalhar a Aeele. Nesse questionário, perguntou-se aos coordenadores se houve alteração ou se havia, no momento, alguma disciplina no curso de Pedagogia que contemplasse o conteúdo em questão. Caso a resposta fosse afirmativa, deveria ser enviada a ementa da disciplina. As demais questões versaram sobre a construção da matriz curricular do curso e a importância da abordagem da Aeele, bem como os coordenadores foram questionados se acompanhavam os resultados dessas avaliações.

Assim como na primeira fase da pesquisa, foram realizadas, no mínimo, três tentativas de contato com os pesquisados. De posse dos *E-mails* de resposta, procedeu-se à análise quantitativo-descritiva dos dados obtidos.

Resultados

Composição da amostra

Entre as 207 IES que participaram da primeira fase da pesquisa, 45,8% (n = 95) participaram da segunda fase. Das 65 IES que contemplavam o conteúdo Aeele, 47,7% (n = 31) participaram da segunda fase da pesquisa; das 25 IES que não abordavam o conteúdo, 52% (n = 13); e das 117 IES

nas quais não foi confirmada a abordagem, 43,6% (n = 51), conforme demonstra o Gráfico 10.

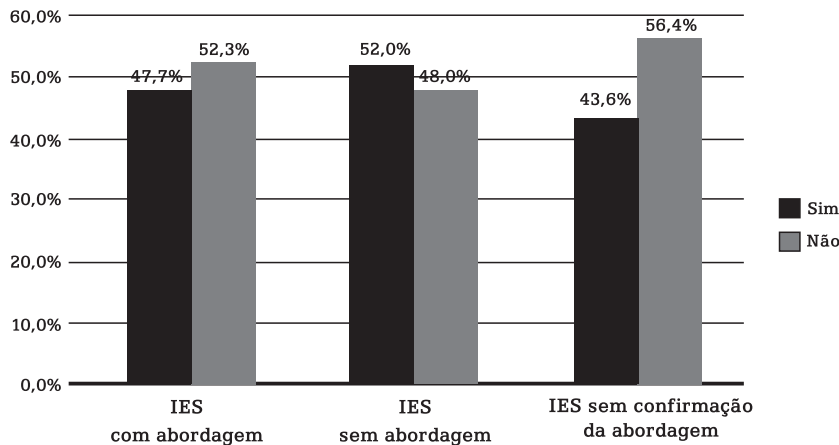


Gráfico 10 – Participação das IES na Segunda Fase da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

IES com abordagem da AeIe

É possível dividir as 31 IES que possuíam o conteúdo e participaram da segunda etapa da pesquisa em 11 estados das 5 regiões brasileiras (Tabela 3), sendo 6 federais, uma estadual e 24 privadas.

Tabela 3 – Divisão das 31 IES com Abordagem da AeIe Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	19	Espírito Santo	1
		Minas Gerais	5
		Rio de Janeiro	2
		São Paulo	11
Centro-Oeste	5	Distrito Federal	3
		Goiás	1
		Mato Grosso do Sul	1
Nordeste	4	Ceará	1
		Maranhão	1
		Pernambuco	2
Sul	3	Paraná	3

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

A primeira questão teve o intuito de confirmar a resposta prévia dessas IES sobre a existência do conteúdo de AeIe. A totalidade das IES

participantes reiterou a presença do conteúdo. Então, perguntou-se quais seriam as formas utilizadas de abordagem em sala de aula, em relação às quais 30 professores declararam usar a explanação oral; 13, seminários; 18, grupos de estudos; e 11 marcaram a opção "outra", sendo citada "pesquisa em *site*", "análises dos resultados das avaliações estaduais e/ou nacionais", "pesquisa de campo com gestores", "oficinas de elaboração de itens", "análise de artigos e legislação", "pesquisa em laboratório" e "debates e oficinas".

Quando questionados se julgavam relevante ministrar o conteúdo em questão, a totalidade dos professores respondeu "sim", também afirmando que acompanhava os resultados das Aee de seu estado. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 25 professores, 24 citaram a Provinha Brasil e 22, o Saeb. Em relação às avaliações estaduais, 22 relataram acompanhá-las.

Posteriormente, os professores foram indagados sobre a forma com que repassam os resultados acompanhados para os alunos. "Lendo os resultados com a turma" foi a opção mais escolhida (n = 20), seguida por "apresentação em grupos de estudos" (n = 12) e "fazendo as estatísticas com a turma" (n = 6). Outras formas foram sugeridas pelos docentes, como "apresentação de vídeos" com a temática, "pesquisa pelos graduandos em *sites* específicos" e "mesas redondas com pesquisadores da área", porém, esses métodos apenas foram citados por alguns dos pesquisados, demonstrando a não adesão por parte relevante dos docentes.

Quando questionados sobre as principais bibliografias utilizadas em sua disciplina com foco na Aee, os professores citaram: *Avaliação educacional em larga escala: foco na escola*, de Flávia O. C. Werle; *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*, de Luiz Carlos de Freitas *et al.*; *Avaliação de políticas e práticas educacionais*, de Isabel F. Cappelletti; *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*, de Heraldo M. Vianna, entre outras.

Ao final, solicitou-se que os professores enviassem o plano de curso da disciplina que ministravam e afirmavam conter o tópico Aee, no entanto, apenas 12 (38,7%) enviaram o documento e, após uma reavaliação, ficou clara a abordagem desse conteúdo nessas IES.

IES sem abordagem da Aee

Das 25 IES em que, na primeira fase da pesquisa, foi observada a não abordagem da Aee, 13 participaram da segunda fase do estudo (52%). As 13 IES estão localizadas em quatro regiões brasileiras, estando presentes em nove estados (Tabela 4), sendo duas IES federais e 11 privadas.

Tabela 4 – Divisão das 13 IES sem Abordagem da Aee Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	6	Minas Gerais	2
		Rio de Janeiro	2
		São Paulo	2
Centro-Oeste	3	Goiás	1
		Mato Grosso do Sul	2
		Paraná	1
Sul	3	Rio Grande do Sul	1
		Santa Catarina	1
Nordeste	1	Bahia	1

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a alteração na grade curricular ou sobre a existência de uma disciplina que contemplasse a Aee, 30,7% (n = 4) dos coordenadores responderam “sim”, porém, apenas um enviou a ementa da referida disciplina e, de fato, houve a constatação da existência do conteúdo.

Perguntou-se aos coordenadores “Em que base legal foi elaborada a matriz curricular do curso de Pedagogia?”, sendo oferecidas sete opções de respostas, tendo a maioria dos coordenadores (84,6%) optado por “Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006”, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Respostas dos Coordenadores à Questão “Em que base legal foi elaborada a matriz curricular do curso de Pedagogia?”

Respostas	Nº	%
Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005	5	38,4
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006	5	38,4
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	11	84,6
Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007	5	38,4
Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009	4	30,8
Outros	0	0
Nenhum	0	0

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Ressalta-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, é a que trata de forma mais direta sobre a implementação de políticas educacionais, incluindo as avaliações externas. Quando questionados sobre o ano de construção da matriz curricular do curso, observaram-se os seguintes anos: 1962 (n = 1); 2004 (n = 1); 2006 (n = 4); 2007 (n = 3); 2009 (n = 1); 2010 (n = 2); e 2011 (n = 1). Dez coordenadores (77%) afirmaram que a matriz foi atualizada após sua construção. Entre essas IES, quatro atualizaram em 2013, quatro em 2012 e duas em 2010.

Como forma de melhor compreender a inexistência do conteúdo AeLe, perguntou-se aos coordenadores se consideravam relevante a abordagem desse conteúdo, ao que a maioria (92,3%, n = 12) respondeu "sim". Portanto, observa-se um óbice em relação à integração do conteúdo à matriz curricular, pois, apesar de a maioria considerar relevante sua presença, apenas em uma IES é possível confirmar sua inclusão.

Além disso, os coordenadores foram questionados se acompanhavam os resultados das AeLe realizadas em seu estado, entre os quais os mesmos que afirmaram considerar relevante sua abordagem foram os que responderam positivamente ao questionamento. Apenas um coordenador afirmou não acompanhar tais resultados. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 12 coordenadores, seguidos por 11 que mencionaram a Provinha Brasil e 10 que citaram o Saeb. Nenhum dos coordenadores declarou acompanhar os resultados das avaliações estaduais.

IES que não confirmaram a abordagem da AeLe

Das 117 IES nas quais não foi confirmada, na primeira fase da pesquisa, a abordagem da AeLe, 43,6% (n = 51) participaram da segunda fase, localizadas nas cinco regiões do País e em 16 estados (Tabela 6), sendo 3 IES federais, 4 estaduais e 44 privadas.

Tabela 6 – Divisão das 51 IES sem Confirmação da Abordagem da AeLe Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	26	Espírito Santo	3
		Minas Gerais	10
		Rio de Janeiro	4
		São Paulo	9
Sul	14	Paraná	5
		Rio Grande do Sul	6
		Santa Catarina	3
Norte	5	Amapá	1
		Amazonas	2
		Rondônia	1
		Roraima	1
Centro-Oeste	4	Goias	2
		Mato Grosso do Sul	1
Nordeste	2	Alagoas	1
		Bahia	1
		Pernambuco	1

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Dos 51 professores das IES participantes, 92,1% (n = 47) afirmaram que a disciplina que ministravam contemplava a Aee. É válido lembrar que, na primeira fase da pesquisa, os coordenadores do curso de Pedagogia desse grupo de IES afirmaram que o conteúdo era estudado, porém, não foi possível confirmar essa afirmação por meio da análise das ementas recebidas. Assim, os 47 professores corroboraram o que foi relatado pelos coordenadores na primeira fase, elevando-se, neste estudo, o número de IES com abordagem da Aee de 65 para 112.

Quando questionados sobre a forma como a Aee era abordada em sala de aula, observou-se maior preferência na utilização de “explicação oral” (n = 46), seguida por “seminários” (n = 31) e “grupos de estudos” (n = 26). Entre as outras formas citadas pelos professores, estão a análise de vídeos, sala de informática e transmissão informal de conhecimento. Quando questionados se consideravam relevante a abordagem do conteúdo em questão, a totalidade dos professores respondeu “sim”, tendo a maioria (98%, n = 50) afirmado que acompanhava os resultados das Aee de seu estado. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 46 professores, seguidos por 39 que mencionaram a Provinha Brasil e 37 que citaram o Saeb. Em relação às avaliações estaduais, a maioria afirmou não acompanhar (n = 33).

Posteriormente, os professores foram questionados sobre a forma com a qual repassavam os resultados acompanhados para os alunos. “Lendo os resultados com a turma” e “apresentação em grupos de estudos” foram as opções mais utilizadas (ambas totalizando n = 31). O método menos utilizado para repassar resultados foi “fazendo as estatísticas com a turma” (n = 11). Outras formas foram sugeridas pelos docentes, como “análise comparativa”, “*datashow* e discussão” e “debates”, porém, esses métodos apenas foram citados por alguns dos pesquisados, demonstrando a não adesão por parte relevante dos docentes.

Quando solicitadas as principais bibliografias utilizadas com foco na Aee, houve citações de *Dimensões da avaliação educacional*, de Alberto de Mello e Souza; *Avaliação educacional em larga escala: questões polêmicas*, de Flávia O. C. Werle; e *Políticas de avaliação educacional em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*, de Flávia O. C. Werle. Porém, apesar de essas bibliografias serem coerentes com o solicitado, a maioria dos professores citaram bibliografias generalistas, que pouco se relacionam ao conteúdo da Aee.

Ao final, foi solicitado que os professores enviassem o plano de curso da disciplina que ministravam e afirmavam conter o tópico Aee, entre os quais 21 (41,2%) enviaram o documento e, após uma reavaliação, ficou clara a abordagem desse conteúdo em 18 IES.

É importante ressaltar que tanto para as 31 IES cuja abordagem foi confirmada ainda na primeira fase da pesquisa quanto para as 51 IES nas

quais não foi confirmada a abordagem da Aele e que participaram da segunda fase, houve um reduzido número de planos de curso enviados por parte dos professores participantes.

Discussão e conclusões

Foi possível observar nesta pesquisa que quase a totalidade dos participantes – coordenadores e professores – considerava relevante a abordagem da Aele nos cursos de graduação em Pedagogia. Além disso, pôde-se constatar que os resultados da Prova Brasil foram os mais acompanhados pelos professores e coordenadores, seguidos pelos resultados da Provinha Brasil e do Saeb. Tais achados talvez possam se justificar devido ao fato de a Prova Brasil ser considerada mais abrangente, por gerar informações por município e por instituição de ensino. É válido ressaltar que essa Aele surgiu da necessidade de identificar toda a diversidade e especificidade das escolas, de modo a suprir as deficiências detectadas em cada escola.

Além das ferramentas aplicadas pelo Governo em âmbito nacional, há as Aele desenvolvidas e aplicadas pelos estados, as quais tiveram início a partir dos anos 1990, devido ao interesse em realizar avaliações mais detalhadas, que se aproximassem mais das necessidades e características de suas redes de ensino.

Nesta pesquisa, quase a totalidade dos professores pesquisados – que ministram disciplinas que abordam Aele – citou acompanhar os resultados das Aele estaduais, porém, nenhum dos coordenadores cujas IES não abordam a Aele citou realizar tal acompanhamento.

Contudo, o índice de IES participantes que ministram o conteúdo Aele foi baixo, devendo-se atentar para tal ocorrência, uma vez que essa abordagem está prevista na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia.

Acredita-se que a formação dos futuros pedagogos deve levar em consideração a Aele, que se tornou um marco por ser capaz de fornecer e identificar os problemas de cada escola e passou a ser usada no contexto brasileiro como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais e a elevação dos padrões de desempenho.

Por fim, ressalta-se que os achados deste estudo, apesar de relevantes, foram restringidos pelo número reduzido de IES que responderam aos contatos e, conseqüentemente, participaram da pesquisa. Dessa forma, sugere-se a realização de novos estudos acerca do tema, com vistas a ampliar as informações contidas na literatura científica.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. C. L. G. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia (1939-2006). In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006. *Anais...* Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

BONAMINO, A.; BESSA, N. O “estado da avaliação” nos estados. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.). *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004. p. 65-78.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº. 2, aprovado em 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015b. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2010*. Brasília, DF: Inep, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia: normas, posicionamento de entidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 329-352, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Superior. *Edital n° 4 /97*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A.; FALEIROS, M. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados: relatório final*. Belo Horizonte: Game/Fae/UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA (Ceep). *Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília, DF: [s.n.], 1999. (Mimeo).

FERNANDES, N. S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

SOARES, T. M. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na produção de indicadores socioeconômicos. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, jan./abr. 2005.

Recebido em 1º de maio de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 10 de outubro de 2015.