



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1

**REPENSANDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE INTER/MULTICULTURAL CRÍTICA DO EXAME
NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Adriana do Carmo Corrêa Fontes

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a Ana Canen

Rio de Janeiro
Março de 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2

**REPENSANDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE INTER/MULTICULTURAL CRÍTICA
DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Adriana do Carmo Corrêa Fontes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Rio de
2014

AGRADECIMENTOS

Tantos são os agradecimentos que tenho medo de cometer injustiças com pessoas amigas que muito me apoiaram durante minha trajetória acadêmica e profissional, por isso, de antemão agradeço a todos que contribuíram para minha inserção crítica e política no mundo. Todavia, reservei agradecimentos especiais para pessoas significativas em minha história.

A Deus porque entendo que sem sua permissão nada acontece.

À minha mãe pelos esforços que empreendeu para cuidar e educar três filhos. Pelos diferentes incentivos e valorização excessiva da educação. Mesmo sem saber ao certo quais seriam os resultados, colocou a educação em primeiro lugar. Talvez, por isso, eu tenha tomado gosto pela área educacional.

À Anita, minha filha, que já nasceu nesse turbilhão que é a vida acadêmica, sempre me dividindo com livros, congressos, alunos e objetos de estudo.

À uma pessoa muito especial em minha vida, que sempre acreditou em mim e na minha capacidade intelectual. Acredito veemente que foi o Anjo que Deus enviou para me acompanhar na Terra. Ela se encarregou de me orientar muito bem, trata-se da professora doutora Ana Canen que a essa altura é muito mais que uma orientadora, uma inspiradora intelectual e também moral pelo exemplo de humildade e dedicação para com o outro.

À secretaria do PPGE que sob a coordenação da Solange sempre atendeu com carinho e atenção os anseios e dúvidas dos alunos.

Aos amigos William Ribeiro, Geni Lima, Paulo Melgaço e Suzana Costa que nos momentos difíceis estiveram do meu lado.

EPÍGRAFE

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”
(Eduardo Galeano)

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ACO – Análise das Condições de Oferta
CAPES – Coedenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GERES – Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IGC- Índice Geral dos Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC – Ministério da Educação
PARU – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
QE – Questionário de Estudante
QS- Questionário Social
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - levantamento de resumos de teses do banco de dados da Capes.

Tabela 2 - levantamento dos resumos de trabalhos apresentados no GT 11 da ANPED no período de 2006 a 2011.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Lei nº 10.861/2004 que dispõe sobre o Sinaes disponível no portal INEP (acesso fevereiro de 2013).

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRAC	12
RESUMÉ	13
CAPÍTULO 1	
Reflexões sobre avaliação, problematizando o ENADE na perspectiva do inter/multiculturalismo	14
1.1. Em que cenário se insere o estudo: reflexões inter/multiculturais de nossa história	15
1.2. Objetivo: o que se almeja com o estudo?	17
1.3. Questões propostas para a investigação	18
1.4. O caminho percorrido a fim de alcançar as questões propostas	19
1.5. Justificativa: motivos para o estudo	19
1.6. Relevância do estudo: o que se tem produzido sobre avaliação da Educação Superior na perspectiva do inter/multiculturalismo	20
1.7. Articulação do objeto e as categorias que fundamentam as reflexões: em diálogo, avaliação, diferenças, identidades, desigualdades e efeitos de lugar	29
1.8. A ordem das coisas: organização da tese	32
CAPÍTULO 2	
Inter/multiculturalismo em questão	43
2.1. Para entender a emergência de discussões e práticas multiculturais na América Latina, particularmente na sociedade brasileira	43
2.2. Inter/multiculturalismo ou multiculturalismo? Tensões e desafios desta perspectiva em sociedades desiguais	44
2.3. Tendências multiculturais	47
2.4. Multiculturalismo e diferenças: possíveis perigos nessa articulação	50
2.5. Identidades e discursos multiculturais, reflexões sobre tensões e desafios	54
2.6. Quando é preciso voltar? Articulação entre proposições culturais e teoria crítica, reconhecimento e redistribuição em tempos pós-modernos, a atualidade das contradições estruturais: uma discussão entre Teoria Crítica Paulo Freire	58
2.7. Efeitos de lugar, inter/multiculturalismo e identidade: marcas de um processo social	65

CAPÍTULO 3

Reflexões sobre avaliação: uma prática social tomada exclusivamente como exercício educacional	68
3.1. Afinal, como definir avaliação e de que modo é percebida em sociedades desiguais e multiculturais?	68
3.2. Pensando os limites e as possibilidades das desigualdades, diferenças e identidade na esfera da Educação Superior: consensos e dissensos	70
3.3. Breve panorama da avaliação do ensino superior no cenário global	75
3.4. Avaliação da Educação Superior no Brasil, breve relato	79
3.5. Década de 90: marcos legais e concretos para a avaliação da Educação Superior, em cena: PAIUB e ENC	79
3.6. Avaliação da Educação Superior no Brasil: entre processos formativos e somativos	90

CAPÍTULO 4

Caminhos de discussão inter/multiculturalismo e pesquisa participante: diálogos em construção	92
4.1. Em consonância com a discussão, abordagem qualitativa em questão	93
4.2. O método nos estudos qualitativos: uma possibilidade de integração com os sujeitos envolvidos no estudo	95
4.3. Inter-relações no campo: triangulação em ação	96
4.4. Informando o campo da investigação	98
4.5. Sujeitos conhecidos e não conhecidos da pesquisa: um pouco de nós e dos outros	100
4.6. Quem são as colaboradoras do estudo e suas atribuições?	101
4.7. O objeto da tensão, em cena: Sinaes, ENADE e inter/multiculturalismo	103
4.8. Em cena, o ENADE: objeto de tensão na Faculdade Gama e Souza	104

CAPÍTULO 5

Reflexão em movimento: dialogando com os dados	108
5.2. A partir do inter/multiculturalismo quais avanços e retrocessos são observados na lei nº 10.861/2004 Sinaes?	109
5.1. O objeto de estudo em questão: como interpretar o Manual do ENADE 2012 a partir do referencial teórico adotado	120

CAPÍTULO 6

Diálogos em construção: conversas sobre a avaliação e o inter/multiculturalismo 124

6.1. Observação participante, o trabalho de campo interpretado na visão do investigador em diálogo com os autores	124
6.1.1. Primeiro episódio	126
6.1.2. Em análise	126
6.1.3. Segundo episódio	128
6.1.4. Em análise	129
6.1.5. Terceiro episódio	131
6.1.6. Em análise	132
6.2. Dialogando com os autores e atores do processo investigativo: dados	
Entrevista semi-estruturada	135
6.2.1. Refletindo a partir do diálogo com os autores	136
6.2.2. Refletindo a partir do diálogo com os autores	139
6.2.3. Refletindo a partir do diálogo com os autores	142
6.2.4. Refletindo a partir do diálogo com os autores	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

REFERÊNCIAS 159

ANEXO I 165

**REPENSANDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE INTER/MULTICULTURAL
CRÍTICA DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES**

RESUMO

A presente pesquisa realizada para obtenção do título de doutor em educação desenvolvida sob a orientação da professora doutora Ana Canen no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) teve como objetivo analisar quais os potenciais e limites do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com ênfase no exame em larga escala Enade, uma das estratégias avaliativas que compõe o sistema de avaliação. Nossa análise se ancorou nas contribuições suscitadas pelo inter/multiculturalismo em sua tendência crítica, durante nosso diálogo com os autores, procuramos identificar como as categorias identidades, diferenças e desigualdades que tangem as identidades individuais e institucional dos sujeitos envolvidos no processo educacional, portanto principais atores da avaliação são apreendidas pela avaliação em tela. Para tanto, nosso aporte teórico se pautou nas reflexões de autores clássicos nos debates relativos ao inter/multiculturalismo (CANEN, 2007, 2009, 2012; CANDAU 2002, 2011, 2012, MCLAREN 2000, 2001). Nos autores que apostam na avaliação enquanto prática política e social, para além de suas finalidades utilitaristas e defendem uma avaliação fundamentada também em paradigmas subjetivistas, portanto comprometida com a formação e não apenas com a classificação (DIAS SOBRINHO 2010, 2011; ESTEBAN 1999-2000, BARREYRO e ROTHEN, 2011). Para atender nosso objetivo e as questões propostas, enveredamos pela orientação da pesquisa participante, como uma interface da pesquisa que se pauta nas discussões multiculturais, desse modo a partir da observação participante e da entrevista semiestruturada trouxemos à tona o modo pelo qual duas coordenadoras de cursos de uma faculdade privada entendem a avaliação da educação superior e como essa dialoga com as tensões em relação à cultura, desigualdade, identidade e diferença. Além dessas técnicas de coleta de dados, aprofundamos nossa análise a partir dos documentos que informam a avaliação, dos quais a lei nº 10.861/2004 que dispõe sobre o Sinaes e o manual do Enade/2012. Após análise das informações produzidas e coletadas, notamos que os questionamentos das autoras no que tange as singularidades das identidades se aproximam do debate apresentado pelos autores envolvidos no diálogo teórico.

Palavras-chave: Inter/multiculturalismo, avaliação, desigualdades e diferenças.

**RETHINKING THE NATIONAL ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION:
AN ANALYSIS OF INTER/MULTICULTURAL CRITICAL EXAMINATION
OF STUDENTS NATIONAL DESMEPENHO**

ABSTRACT

This research conducted to obtain the title of Doctor of Education developed under the guidance of Professor Dr. Ana Canen Program Graduate Education (PPGE) aimed at examining the potential and limits of the National System of Higher Education Evaluation (SINAES), with emphasis on large-scale examination Enade, one of assessment strategies that make up the assessment system. Our analysis is anchored in contributions raised by inter/multiculturalism in his criticism trend during our dialogue with the authors sought to identify how identities categories, differences and inequalities that concern individual and institutional identities of those involved in the educational process, thus leading actors evaluation are seized by evaluation screen. To this end, our theoretical approach was based on the reflections of classical authors in debates related to inter/multiculturalism (CANEN, 2007, 2009, 2012; CANDAU 2002, 2011, 2012, McLaren 2000, 2001). The authors who bet on the evaluation as practical and social policy, beyond its utilitarian purposes and also advocate a subjectivist paradigms based on assessment therefore committed to training and not just rankings (DAYS NEPHEW 2010, 2011; ESTEBAN 1999-2000, and Barreyro ROTHEN, 2011). To meet our goal and proposed issues, we set the orientation of participatory research as an interface of research that is guided in multicultural discussions thus from participant observation and semi-structured interviews brought to light the way in which two coordinators of courses a private college understand the evaluation of higher education and how this speaks to the tensions in relation to culture, inequality, identity and difference. In addition to these techniques of data collection, we deepen our analysis from the documents that inform the evaluation, including Law No. 10.861/2004 which deal SINAES Enade/2012 and the manual. After analyzing the information produced and collected, we note that the questions of the authors regarding the uniqueness of the identities approach the debate presented by the authors involved in the theoretical dialogue.

Keywords - Inter/multiculturalism, assessment, inequalities and differences.

**REPENSER L'ÉVALUATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR : UNE ANALYSE DE L'EXAMEN CRITIQUE
INTER/MULTICULTUREL DES ÉTUDIANTS NATIONAL
DESMEPENHO**

RESUMÉ

Cette recherche menée à obtenir le titre de Docteur de l'éducation élaboré sous la direction du Professeur Dr Ana Canen Programme de formation universitaire (PPGE) visant à examiner le potentiel et les limites du système national d'évaluation de l'enseignement supérieur (SINAES) , en mettant l'accent sur Enade d'examen à grande échelle, l'une des stratégies d'évaluation qui composent le système d'évaluation. Notre analyse est ancrée dans les contributions soulevées par inter/multiculturalisme dans sa tendance de la critique au cours de notre dialogue avec les auteurs ont cherché à déterminer comment les identités catégories, les différences et les inégalités qui touchent les identités individuelles et institutionnelles des acteurs impliqués dans le processus éducatif, ce qui conduit les acteurs évaluation sont saisis par l'écran d'évaluation . À cette fin, notre approche théorique a été basé sur les réflexions des auteurs classiques dans les débats liés à inter/multiculturalisme (CANEN, 2007, 2009, 2012; CANDAU, 2002, 2011, 2012, McLaren 2000, 2001). Lès auteurs qui ont parié sur l'évaluation comme pratique politique et sociale, au-delà de ses fins utilitaires et aussi préconiser une paradigmes subjectivistes fondées sur l'évaluation par conséquent, commis à la formation et non pas seulement les classements (JOURS NEVEU 2010, 2011; ESTEBAN 1999-2000, et Barreyro ROTHEN, 2011). Pour atteindre notre objectif et les questions proposées, nous avons mis l'orientation de la recherche participative comme une interface de recherche qui est guidé dans les discussions multiculturelles ainsi de l'observation participante et entretiens semi-structurés ont mis en lumière la façon dont les deux coordinateurs de cours un collège privé comprendre l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la façon dont cela parle des tensions en matière de culture , de l'inégalité, de l'identité et de la différence. En plus de ces techniques de collecte de données, nous approfondissons notre analyse des documents qui éclairent l'évaluation, y compris la loi n° 10.861/2004 qui traitent SINAES Enade/2012 et le manuel. Après avoir analysé les informations produites et collectées, nous notons que les questions des auteurs concernant l'unicité de l'identité abordent le débat présenté par les auteurs impliqués dans le dialogue théorique.

Mots-clés - Inter/multiculturalisme, l'évaluation, les inégalités et les différences.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO, PROBLEMATIZANDO O ENADE NA PERSPECTIVA DO INTER/MULTICULTURALISMO

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome têm número.

Que não aparecem na história universal aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos que a bala que os mata. (Eduardo Galeano).

Diante múltiplas possibilidades das reflexões que alicerçam a tese empreendida, opta-se pelo diálogo com um trecho do poema “Os ninguéns” do poeta uruguaio Eduardo Galeano que no modo poético, a inquietude motiva a pesquisar a relação de diferenças, desigualdades e avaliação nacional. O referido poeta explicita o modo pelo qual as diferenças e as desigualdades designam a valorização e em contrapartida a desvalorização dos sujeitos, ressaltando que os “ninguéns” em sua maioria não têm seus marcadores produzem cultura, outros fazem folclore.

Evidencia-se o lugar social e os possíveis efeitos dos lugares nas identidades, assinalando que enquanto um grupo tem arte o outro tem artesanato. Tais

diferenças poderiam ser apenas diferenças culturais e identitárias comuns diante da diversidade¹ característica da sociedade brasileira, entretanto quando hierarquizadas, as diferenças assumem expressões inclusivas ou exclusivas, além disso, servem para categorizar e qualificar os que detêm o poder e os desafortunados, ou seja, enquanto uns aparecem na história universal como heróis, outros ocupam páginas policiais.

Em verso e prosa, Eduardo Galeano contribui com o estudo em tela, na medida em que traduz poeticamente as contradições que tangem a vida de muitos cidadãos em países com processos históricos caracterizados pela subalternização do outro, nesse caso específico, aqueles que não produzem saberes valorizados pela classe dominante, produzem superstição. Trata-se das relações etnocêntricas² que tendem a padronizar tendo por referência um único padrão social, econômico e cultural e suas proposições desafiam a avaliação nacional que quando traduzida em exame em larga escala pode condenar ainda mais os “ninguéns” do processo educacional.

1.1. Em que cenário se insere o estudo: reflexões inter/multiculturais de nossa história

Um breve panorama da sociedade brasileira é suficiente para trazer à tona sua diversidade, desigualdades e tensões, das quais as mencionadas por Eduardo Galeano no poema supracitado. Sua formação histórica e política é problematizada até hoje em virtude das imposições e subalternizações culturais, sociais e políticas impostas àqueles que se distanciam do modelo hegemônico difundido desde o início da colonização até os dias atuais³. De fato, no início da colonização brasileira a homogeneidade foi um dos estandartes, seguem-se os pressupostos da

¹ O termo diversidade empregado no estudo não se relaciona à discussão política que envolve os termos identidade e diferença, apenas representa variedade e multiplicidade.

² Etnocentrismo representa a imposição e o menosprezo de um determinado grupo social aos hábitos e costumes dos demais. Defende-se a idéia de uma superioridade cultural em função de suas experiências e, por isso, subalterniza as demais culturas.

³ Apesar da civilização forçada e das práticas de aniquilamento cultural, é importante mencionar que tal imposição não foi aceita de modo pacífico, pelo contrário, há relatos em nossa história que demonstram as diferentes resistências e subversões dos povos julgados subordinados, por exemplo, Palmares.

modernidade seja na cristalização das identidades ou na imposição das identidades influentes social e economicamente. Há uma necessidade de enquadrar os povos à regra do jogo dos dominantes no que diz respeito à expansão da cultura, civilização e organização social.

O Brasil, nas últimas décadas, vem confirmando, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania (BARROS et. al, 2009, p. 98).

Barros (et.al, 2009) confirmam a situação de desigualdade que marca a vida de milhões de brasileiros, as condições de miserabilidade e outras variáveis de desigualdades são sentidas por uma parcela significativa da população, principalmente pelos que em função de suas diferenças e identidades se afastam do perfil dominante. Deste modo, é possível compreender que as desigualdades atingem um público específico seja pela limitação econômica, educacional ou cultural.

Freire (2011) adverte que em função da estrutura capitalista opressora, os efeitos das diferenças e das desigualdades perfilham a identidade dos autores sociais, sem também abandonar a história de possibilidades defendidas. Embora os referenciais de classe social não sejam centrais no que se refere à constituição das identidades, em função da centralidade que os estudos acerca da cultura conquistaram, neste estudo, atrela-se como constituintes da identidade dos sujeitos às referências de classes a partir da estrutura concreta onde constituem suas histórias e identidades.

As proposições de Hall (2006), sobre a modernidade tardia, reconfiguram o lugar da cultura na sociedade e demonstram avanços nos discursos relacionados às diferenças, minimizando as fronteiras que definem os espaços culturais, sociais e raciais, tal como propõe o multiculturalismo. Todavia, os contextos sociais são marcados por processos excludentes. Como menciona Fraser (2002) é urgente inserir nas discussões sobre reconhecimento a problemática da distribuição, a ênfase para as categorias: identidade, desigualdades e diferenças discutidas com maior aprofundamento no capítulo. A situação é ainda mais

complexa quando as questões relacionadas à raça, ao gênero e à cultura são atreladas às desigualdades. Desarticular os discursos em prol da uniformidade empregada com a intenção de hierarquização e subalternização é um grande desafio para um país marcado, prioritariamente, por práticas excludentes e preconceituosas.

Se de um lado, é possível pensar em ações multiculturais ou com potenciais multiculturais⁴ (CANEN e OLIVEIRA, 2002) no campo educacional, em contrapartida o debate acerca de educação, identidades e desigualdades ainda carecem de estudos. Trata-se de um país colonizado e a preocupação na questão da desigualdade é sobre o tema da diversidade, englobando identidades e diferenças, sem distanciar da subalternização social e econômica que marca o contexto brasileiro desde seu processo histórico. Na área educacional a avaliação conquista seu espaço e suscita polêmicas caracterizadas por instrumentos padronizados e pelo não reconhecimento das identidades, desigualdades e diferenças em função de testes padronizados que deixam de abranger a pluralidade.

Neste novo cenário de reconfiguração da identidade moderna, chamado por Hall (2006) de modernidade tardia, torna-se urgente um atendimento político diferenciado para sujeitos desiguais. A fragmentação do sujeito moderno e, conseqüentemente de sua identidade, trazem para o cerne das discussões as diferenças. Para Hall (2006) “as sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pelas diferenças (...)”. O reconhecimento das diferenças e os mais variados processos formadores das identidades ocasionam para diversidade um novo olhar, permitindo seu reconhecimento para além da dimensão folclórica.

Coloca-se em xeque processos sociais desiguais e as diversificadas variáveis culturais que perfazem o sujeito social, provocando questionamentos acerca da assimetria do jogo de poder. Os discursos acerca da multiculturalidade brasileira, por algum tempo, se assentam na celebração de diversidades estáticas, sem conflitos, tensões e no mito da homogeneidade. Todavia, diferenças, identidades e desigualdades marcam identidades do povo brasileiro, muitas vezes, envolta de processos inclusivos e excludentes que apresentam como resultados à

⁴ Canen e Oliveira (2002) definiram que apesar de algumas práticas não adotarem como orientação os pressupostos do multiculturalismo, em função da relação estabelecida entre as categorias identidade, cultura e diferença, tais iniciativas carregam potenciais multiculturais, ainda que não se fundamentem explicitamente no campo de discussão do multiculturalismo.

subalternização das diferenças e desigualdades. Não obstante suas tensões e polaridades se aniquilam em função da padronização imposta por algumas políticas públicas, tal como, a avaliação nacional.

Quando orientado pela abordagem utilitarista, questões importantes e condicionantes como desigualdades e diferenças são ignoradas em função da avaliação nacional. Ao que tudo indica, esta avaliação em larga escala retoma impiedosamente a modernidade e abandona a fragmentação do sujeito, pressuposto da modernidade tardia (HALL, 2006). Não há diálogo com culturas, todos são iguais, do ponto de vista da prova e, por isso, são expostos a um exame único aplicado em todo território nacional. Com base no inter/multiculturalismo crítico empreende-se para a avaliação nacional um olhar desestabilizador, tendo como objeto central a realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), aplicada no ensino superior a partir do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) instituído pela lei nº 10.861 de 2004, com ênfase num de seus elementos constitutivos, Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)

1.2. Objetivo: o que se almeja com o estudo?

Considerando as tensões ocasionadas pelos efeitos de lugar que marcam as identidades em sua dimensão institucional, individual e coletiva, esse estudo tem por escopo investigar limites e possibilidades do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) quando contrastado pelo inter/multiculturalismo em sua vertente crítica. Para tanto, apoia-se a investigação e categorias de análise nas argumentações das coordenadoras dos cursos de graduação em Turismo e de Tecnólogo em Marketing da Faculdade Gama e Souza. A seguir serão apresentadas as questões propostas.

1.3. Questões propostas para a investigação

1. Como as coordenadoras dos cursos avaliados se posicionam diante da avaliação da educação superior - Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)?
2. As tensões no campo da desigualdade e da diferença problematizadas pelo inter/multiculturalismo crítico são

contempladas nos discursos produzidos pelas coordenadoras no que tange à avaliação?

3. Quais as possibilidades e os desafios que se apresentam quando se tenta articular a avaliação em larga escala nos moldes do Enade considerando a diversidade cultural e as identidades individual, institucional e coletiva que se entrecruzam no ensino superior?

1.4. O caminho percorrido a fim de alcançar as questões propostas

Definidos o objeto, o objetivo e as questões de estudo dedica-se à metodologia. No caso dessa pesquisa, adotamos como referência as proposições científicas do paradigma qualitativo. Este se aproxima das contribuições do multiculturalismo e evoca a relação subjetivista característica dos trabalhos científicos no campo das Ciências Humanas, que considera o pesquisador como principal instrumento na coleta de dados, como mencionaram Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998).

O estudo segue as orientações da pesquisa participante, tal como, define Thiollent (2005). A interação com os sujeitos colaboradores do estudo favorece a opção do método. Como técnicas de coletas de dados, apoia-se a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental que serão melhor explicitadas no capítulo quatro destinado à metodologia.

Duas coordenadoras⁵ são envolvidas na pesquisa: uma do curso de Turismo e a outra do curso de Tecnólogo em Marketing. A pesquisa se desenvolve na Faculdade Gama e Souza, uma instituição que oferece ensino superior na modalidade de graduação e graduação tecnóloga, sendo que a interação privilegia a visão dessas em relação à avaliação da educação superior e seus procedimentos, tal como, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

1.5. Justificativa: motivos para o estudo

Embora a avaliação nacional seja um interesse recente, a aproximação com os estudos no campo do inter/multiculturalismo data de alguns anos. A

⁵ O estudo envolveu duas coordenadoras de cursos de graduação avaliados pelo Enade 2012 da faculdade Gama e Souza. No capítulo IV que versa sobre a metodologia da pesquisa, apresenta-se a escolha das coordenadoras do curso de graduação em Turismo e de graduação Tecnóloga em Marketing.

avaliação surge como objeto a partir do ingresso no doutorado no ano de 2010, na medida em que o Enade parece limitador e padronizante diante das problematizações suscitadas pelo campo inter/multicultural. O estudo é desenvolvido em uma faculdade privada, na qual é estabelecida uma relação profissional e, por isso, as tensões e questionamentos provocados pelo Enade, no ano de 2012, podem ser acompanhados.

É importante destacar que, embora os questionamentos envolvam o Enade, procurando seus limites e suas possibilidades diante do inter/multiculturalismo, ainda sim, são percebidos potenciais multiculturais na avaliação proposta para o ensino superior, em função da iniciativa governamental de estabelecer um sistema de avaliação no qual congrega identidades institucional e individual a partir do trabalho realizado pela CPA (Comissão Própria de Avaliação).

Apesar dos potenciais inter/multiculturais presentes na proposta de avaliação, chama muito a atenção, a adoção de um teste padronizado para avaliar alunos e, conseqüentemente suas diversidades, ao considerar os efeitos de lugar, as diferenças, as identidades, as culturas, as desigualdades enfim, o inter/multiculturalismo em sua vertente crítica. Percebe-se que o sistema de avaliação nacional revela fragilidades a despeito de seus avanços em relação à proposta anterior ENC (Exame Nacional de Cursos).

O Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) foi instituído no ano de 2004, caminha-se para uma década de convivência com esta proposta, sendo assim, reflexões sobre seu impacto e relevância na sociedade e nas instituições de educação superior são importantes, podendo auxiliar, quem sabe, em sua reconfiguração num futuro próximo, no qual seja possível uma avaliação nacional capaz de atender os pressupostos da perspectiva inter/multicultural, minimizando assim o aniquilamento das especificidades individuais, coletivas e institucionais, tanto dos alunos como das Instituições de Ensino Superior (IES).

1. 6. Relevância do estudo: o que se tem produzido sobre avaliação da Educação Superior na perspectiva do inter/multiculturalismo

Acerca da problemática anunciada e de sua relevância para o

campo da educação, realiza-se um levantamento no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para identificar as discussões empreendidas pelas pesquisas acerca do assunto. O estudo inicial utilizou como referência resumos de teses defendidas entre os anos de 2006 e 2012 cujo tema abordado era a avaliação do Ensino Superior.

Abaixo são apresentados os dados encontrados no levantamento. Foi considerado como termo de busca “Enade”, veja a seguir o quantitativo de trabalhos registrados para cada ano pesquisado, as palavras-chave e o seu objetivo.

Tabela: 1 – Sistematização dos dados encontrados na busca do portal eletrônico da CAPES

ANO	QUANTITATIVO	PALAVRAS-CHAVE E OBJETIVO
2006	1	Educ; Ens Sup; Gest Esc; Efeito-Escol; Est; Mod Lin Hierarq / O objetivo deste trabalho é contribuir com o gestor, ou a gestora, de Instituições de Ensino Superior de tal forma que ele, ou ela, tenha uma orientação calcada em resultados científicos sobre que ações e medidas devem ser tomadas para melhorar o desempenho de seus formandos em exames padronizados como o Exame Nacional de Cursos (ENC). Tratou também do Enade, como instrumento substituto do (ENC).
2007	3	<p>Educação Superior; Avaliação Institucional; Educação Médica / Com o objetivo de analisar o processo de avaliação do Curso de Medicina da UEL e a partir deste, conhecer o desempenho de seus estudantes, em comparação com outros cursos de medicina do país, este estudo possibilitou o acompanhamento do processo de avaliação desenvolvido pelo curso (auto- avaliação, avaliação externa e reavaliação) e a análise dos resultados obtidos por seus estudantes no Enade 2004.</p> <p>Avaliação Educacional, Educação Matemática, Exames Nacionais / Este estudo tem o objetivo de analisar os instrumentos elaborados pelo MEC e seus pares para avaliar os cursos de graduação através de exames nacionais. Demonstra-se que diferentes estratégias de governação se operacionalizam através dos exames nacionais constituindo um padrão de normalidade para produzir o professor de Matemática ideal</p> <p>Matemática; Habilidade; Representação / A pesquisa explorou as relações entre o desempenho no Enade, no EGRAF e o raciocínio de 141 estudantes ingressantes e concluintes da Ciência da Computação. Os instrumentos foram o Enade, o EGRAF e o teste GfRLD.</p>

2008	2	<p>Avaliação institucional, avaliação do processo de ensino / A presente investigação se propôs a analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil, através do Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do sistema, procurando compreender suas influências na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/RS/Brasil).</p> <p>Cursos de Administração; Avaliação do Ensino Superior / A temática deste trabalho é a avaliação institucional, com foco nos cursos de graduação em administração. Tem como objetivo verificar se as</p>
2009	2	<p>Avaliação, Currículo, Educação Superior / A presente pesquisa visa compreender o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES como política pública na perspectiva de identificar o seu caráter público e inferir acerca do seu potencial em transformar o currículo das universidades.</p> <p>Gestão de carreira, relações de trabalho, recursos humanos / esta pesquisa teve por objetivo examinar como um grupo específico de jovens - os que optaram pelo ensino superior de Administração - encara esta realidade e que estratégias utilizam na busca de um espaço no mercado de trabalho. O levantamento de dados foi feito através de 31 entrevistas em profundidade com jovens alunos dos oito cursos de Administração do Rio de Janeiro que obtiveram nota máxima no Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), um critério objetivo utilizado como indicativo de sua qualidade e prestígio. Desta forma, procuramos analisar a realidade</p>
	3	<p>Educação superior. Instituições de ensino superior / A presente tese constitui-se em um estudo a respeito da influência de fatores institucionais sobre o rendimento de estudantes concluintes de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia no Exame Nacional</p> <p>Ensino superior de administração, empregabilidade, qualidade, (Enade) em 2005 / . O presente estudo desenvolvido no CEES – Centro de Estudos em Educação Superior, na PUCRS, tem como objetivo analisar como o egresso avalia a qualidade de seu curso de graduação em relação a sua qualificação na profissão de administrador.</p> <p>Educação superior, regulação, ensino odontológico / O objetivo desta tese é analisar os novos modos de regulação das políticas de educação superior no Brasil no contexto dos cursos de graduação em Odontologia. Foi realizada uma pesquisa documental, com foco na legislação referente às políticas de expansão e de democratização da educação superior nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2008). Foi desenvolvida uma</p>

2011	7	<p>Educational Expenditures, Population Aging, Co-residence / This work consists of three essays organized into chapters that seek to answer questions at first sight unrelated, but with one common denominator, which is the scarcity of public resources devoted to education, overall, especially in lower education.</p> <p>Contabilidade gerencial, Mercado de trabalho / Assim este trabalho buscou observar a Contabilidade Gerencial no Brasil, sob enfoque do ensino e do mercado de trabalho, a partir de dois enfoques: ensino e avaliação de importância por profissionais e docentes. ENEM, Enade, qualidade dos cursos, ensino superior.</p> <p>Ensino superior - Brasil, Qualificação profissional – Brasil / O objetivo geral dessa pesquisa foi empregar os dados do ENEM e do Enade para compor uma medida de qualidade dos cursos. o propósito geral desta pesquisa foi investigar qual a relação entre desempenho discente e qualificação docente nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros.</p> <p>Educação superior; Avaliação; cursos / / O presente trabalho trata da avaliação como principal forma de gestão da política de ensino superior no Brasil. É mesmo considerada o eixo pelo qual o ensino superior no Brasil vem se desenvolvendo.</p> <p>Avaliação Educacional, Ensino Superior, habilidades / O presente estudo se propõe a cooperar para essa área trazendo questionamentos de base psicométrica a respeito da metodologia aplicada, a validade das interpretações e os fundamentos psicológicos associados ao Enade.</p> <p>Biologia Celular, Educação, Enade, ENC / O presente trabalho analisou os conteúdos de Biologia Celular dos exames nacionais realizados a partir do ano de 2000, o desempenho dos estudantes dos Cursos de Ciências Biológicas, e a influência dos exames na estrutura curricular desses cursos no Estado de São Paulo.</p>
------	---	--

2012	8	<p>Ensino a distância, Administração, Estudo e Ensino Superior / Este trabalho focaliza as diversas concepções e fundamentos teóricos acerca das abordagens sobre estrutura organizacional e sistemas de educação a distância, para concepção do que denominou-se configuração da gestão da EAD.</p> <p>Indicadores educacionais.Eficácia no ensino – Estatísticas / Este trabalho objetivou investigar de que forma fatores de contexto, entrada e processo estão relacionados à qualidade de cursos superiores. Para tanto, utilizou dados de instituições, cursos e alunos da área de administração, do ano de 2006, extraídos principalmente do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).</p> <p>Ensino a distância, Evasão escolar, Administração / O objetivo dessa pesquisa é identificar as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração, comparando resultados das modalidades presencial e a distância, tomando como caso a Universidade Estadual do Maranhão (Uema).</p> <p>Agropecuária, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) / Com o objetivo de conhecer e caracterizar os componentes curriculares da área de solos e os referentes à sustentabilidade ambiental frente às legislações educacional e profissional nos cursos de agronomia, analisou-se Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de diferentes instituições.</p> <p>Mecânica Quântica. Formação de professores / Este trabalho buscou responder como se dá o processo de formação dos licenciandos em Física das Universidades Federal da Bahia (UFBA) e Estadual da Paraíba (UEPB) em relação aos fundamentos da Mecânica Quântica (MQ), a partir das disciplinas cujas ementas apontam para esse foco.</p> <p>Avaliação da educação; Contabilidade - Estudo e ensino; Curs / Assim, este estudo objetivou a analisar o efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, via resultados obtidos no ENC-Provão de 2002 e 2003 e Enade de 2006.</p> <p>Utilização da avaliação; Ensino superior; Ciências contábeis / Como um produto da avaliação, um relatório é disponibilizado para cada curso avaliado; e saber em que extensão esses relatórios são utilizados pelos coordenadores de cursos de graduação em ciências contábeis, assim como qual é o impacto do uso desse relatório sobre a performance dos cursos, foram os principais objetivos desse estudo.</p> <p>Função exponencial. Transição entre Ens. Médio e Superior / O objetivo deste trabalho é caracterizar a transição para o caso da noção de função exponencial na transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior para compreender os diferentes processos de estudo e ajuda ao estudo que sobrevivem e se reconstróem atualmente nessas etapas escolares, de forma que os professores disponham de material para reflexão e, quando os mesmos tiverem acesso aos conhecimentos prévios de seus estudantes, possam realizar escolhas mais conscientes, a fim de conduzir esse processo de maneira satisfatória.</p>
------	---	---

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Após a pesquisa realizada no portal eletrônico da CAPES, chega-se a seguinte constatação, num período de seis anos (2006-2012), foi possível encontrar, tendo como referência teses de doutorado e o assunto Enade, 26 trabalhos abordando o tema avaliação do ensino superior (Sinaes) e, conseqüentemente questões relacionadas a este nível de ensino. Os dados apresentados na tabela 1 indicam que os dois últimos anos (2011 e 2012) concentram um maior número de pesquisas e seu progressivo aumento em relação aos anos anteriores.

Aparentemente, o interesse pelo tema ganha maior visibilidade a partir de 2011. Encontra-se na base da CAPES neste ano, um total de sete trabalhos e no ano seguinte oito. Durante a análise dos resumos, chama a atenção o quantitativo de estudos realizados na área de Administração, representando 19% das pesquisas encontradas, percebe-se também que tais pesquisas não têm como foco direto nas categorias do inter/multiculturalismo crítico, além disso, não tratam especificamente do Enade instituído pela lei de nº 10.861/2004 que versa sobre o Sinaes.

Apesar do assunto “Enade” estar presente nos 26 resumos, percebe-se em muitos casos que a preocupação central não está neste instrumento avaliador como proposto neste estudo, mas na possível relação do processo de avaliação e mercado de trabalho. Para tanto, teses são fundamentadas com base nos dados do Enade disponibilizados pelo portal do INEP e do MEC. Prosseguindo a análise, as interpretações são ousadas embora o inter/multiculturalismo não seja um campo de discussão privilegiado nos resumos, alguns dos textos carregam potenciais multiculturais tal como ressaltam Canen e Oliveira (2002), em função do olhar empreendido pelos autores e das dimensões inter/multiculturais contempladas, apesar disso, não explicitam de modo direto deste campo de discussão.

O trabalho registrado no ano de 2007 traz para reflexão o modo pelo qual instrumentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para disciplina de Matemática padronizam professores desta área a partir de um determinado estereótipo. Um dos estudos realizados em 2009 merece destaque, o autor reconhece que o contexto social afeta o resultado da avaliação em larga escala (Enade). É possível constatar tal compreensão quando o autor adota como sujeito de pesquisa trinta e um estudantes de oito cursos de Administração que obtiveram nota máxima e

no decorrer de suas análises revela que estes alunos são oriundos de contextos sociais favorecidos economicamente.

No ano de 2010, identifica-se que um dos trabalhos considera as influências institucionais e seus impactos no desempenho dos estudantes, suas proposições aproximam-se das categorias em destaque neste estudo. Nota-se o modo como a identidade institucional defendida por Canen e Canen (2005) cumpre determinada função na formação dos alunos, podendo contribuir ou não para seu rendimento nas avaliações em larga escala. Este trabalho corrobora com a proposta de pesquisa em curso, pois traz à tona as possíveis diferenças de desempenho ocasionadas pelas identidades sejam individuais ou institucionais.

Ainda sob o viés das interferências institucionais, em 2011, identifica-se uma pesquisa envolvendo a qualificação do corpo docente na formação e rendimento do aluno, com o objetivo de conhecer seu impacto neste processo. Em 2012, dos oito registros na base, ressalta-se dois a partir de seus possíveis potenciais, o primeiro aborda de modo mais concreto as questões problematizadas, investiga-se a relação entre fatores relacionados aos contextos e a qualidade dos cursos de graduação avaliados pelo Enade. Já o segundo considera os efeitos de características individuais e institucionais no desempenho dos estudantes.

Como já ressaltado, o campo de discussão assinalado, pelo menos, explicitamente não é tensionado nos resumos aqui ponderados, não consta nas palavras-chave nem no corpo dos resumos. Tal constatação reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre o inter/multiculturalismo e a avaliação do ensino superior. Em contrapartida, é nítido que instrumentos de avaliação em larga escala estão sendo desafiados por pesquisadores de múltiplas áreas, demonstrando a urgência da discussão e da significação de tais modelos, seja pela influência da qualificação docente, identidade individual ou institucional. Esta análise possibilita compreender a relevância e a originalidade do estudo empreendido, quando considerado fatores relacionados às diferenças e desigualdades e seus possíveis efeitos no desempenho dos estudantes.

Em relação à pertinência e relevância da problemática tratada, continua-se o levantamento no portal da ANPED (<http://www.anped.org.br/>),

neste momento, trata-se de refinar a busca, focaliza-se o interesse para os trabalhos publicados pelo GT 11 - (Grupo de Trabalho), pertinente ao ensino superior como um todo e não restrito à avaliação. Na tentativa de manter o rigor acadêmico, é utilizado o mesmo recorte temporal, analisando as publicações referentes aos anos de 2006 a 2012, cujo tema seja “Sinaes” ou “Enade”. A tabela 2 demonstra os dados encontrados.

Tabela 2: Levantamento no portal ANPED no GT 11 – Educação Superior

ANO	QUANTITATIVO	TÍTULO	CONSIDERADOS PARA O
2006	12	<ul style="list-style-type: none"> Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. 	1
2007	12	<ul style="list-style-type: none"> A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do Sinaes. 	1
2008	14	<ul style="list-style-type: none"> Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade; A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do Enade 2005 e 2006; Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA. 	3
2009	14	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? Enade: considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma universidade federal; Avaliação das instituições de ensino superior como objeto de pesquisa na pós-graduação brasileira: topografia do campo 	3
2010	14	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação da educação superior na fronteira Brasil-Paraguai: considerações sobre a construção de um espaço comum. 	1
2011	18	<ul style="list-style-type: none"> Impasses e perspectivas das CPAS após a introdução dos índices gerais; Racionalidades e práticas no uso dos resultados do Enade 2008: o caso dos Cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília. 	2
2012	12	<ul style="list-style-type: none"> Embates paradigmáticos: discutindo o avalies/Sinaes; Influências da avaliação no 	2
		produzido pelos pesquisadores nas redes de pesquisa.	

Fonte: <http://www.anped.org.br/>

Como é possível verificar na tabela 2, de um total de 96 trabalhos

presentados no G.T-11 entre os anos de 2006 e 2012, os relacionados ao tema da avaliação representam 13,5%. Apesar de não significar um número elevado, sua importância está na área de interesse explícita dentre tantas a serem abordadas no âmbito da educação superior, a avaliação tem sua representatividade, ainda que restrita.

O referido G.T destina-se à Educação Superior, abarcando a totalidade de assuntos específicos à esta modalidade, não se restringe à avaliação, talvez por isso, haja certa delimitação no número de trabalhos aprovados, em cada assunto. Ao considerar a delimitação quantitativa em relação ao tema, afirma-se que a avaliação conquista seu espaço e se encontra presente em todos os anos pesquisados, o que indica sua relevância e atualidade. Entre os anos de 2008 e 2009 o assunto obteve uma maior representatividade, com três artigos acadêmicos. Já nos demais anos, observa-se oscilações entre um e dois trabalhos apresentados.

Após a identificação dos trabalhos sobre avaliação, inicia-se a análise dos resumos, com o escopo de identificar em que medida a proposta de avaliação em larga escala corporificada pelo Enade é preocupação ou não nas publicações acima assinaladas. Referente ao ano de 2006, não foi objetivo do autor analisar o Enade, desigualdade e diferenças, conquanto identifica-se potenciais multiculturais (CANEN e OLIVEIRA, 2002) em seu trabalho ao analisar duas perspectivas no campo da avaliação. A primeira comprometida com os ideais neoliberais e a segunda com a participação dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, por fim assinala a importância da avaliação democrática. O trabalho publicado em 2007 apresenta dados acerca do modo pelo qual o Sinaes, avaliação do ensino superior, é compreendido numa universidade federal.

Encontra-se para o ano de 2008 três trabalhos, todavia não se correlacionam com o objeto de pesquisa do presente trabalho nem com suas categorias. O primeiro tem por escopo trazer à tona dados de sua análise acerca da implantação da avaliação numa universidade federal, traçando paralelo entre a proposta atual do governo Lula e as avaliações anteriores “PAIUB” e “Provão”. O segundo discorre sobre a relação ascensão social e nível superior. Utiliza-se dos dados do Enade para verificar se tal ensino

possibilita a democratização ou aprofunda as disparidades entre os indivíduos. Ao tratar da questão das diferenças e desigualdades entre os estudantes, percebe-se sua intenção inter/multicultural. O último procura verificar como a lógica da avaliação afeta as instituições de ensino superior que passam sistematizar suas ações tendo por orientação a proposta de avaliação vigente.

Em 2009, analisa-se o conjunto dos trabalhos publicados. O primeiro registra os elementos constitutivos do Sinaes e os embates vivenciados neste período para que a avaliação substitua o “provão” e implemente a perspectiva sistêmica de avaliação. Já o segundo tem como foco o rendimento dos alunos de um curso no Enade. E o terceiro evidencia a importância da avaliação e sua função nas organizações sociais e na vida, porém alerta o modo pelo qual o neoliberalismo se ocupa da avaliação uma ferramenta mercadológica a serviço do capital.

No ano de 2010, efetiva-se uma comparação na avaliação empreendida no Brasil e no Paraguai, desvelando aproximações e distanciamentos nos modelos adotados pelos países. Em 2011, o primeiro investiga se a avaliação institucional favorece a elaboração de políticas no interior das universidades federais, já o segundo tem por finalidade identificar de que modo os resultados do Enade influenciam os coordenadores de cursos no processo de reorganização das atividades acadêmicas na (UnB). No ano de 2012 o trabalho analisa como a atual política de avaliação vem sendo construída a partir dos documentos orientadores.

A análise aqui apresentada indica que apesar do tema da avaliação ser de grande interesse no G.T em tela, os artigos publicados nesse período não têm o Enade como principal objeto de estudo. Essa constatação corrobora para relevância e originalidade da pesquisa empreendida. Outro dado que chama muito a atenção é a centralidade que as universidades públicas e em sua maioria federais assumem, nenhum dos textos publicados teve como campo de investigação instituições privadas. Em contrapartida, o presente estudo, tem como lócus privilegiado de geração de dados uma faculdade privada situada na zona da Leopoldina da cidade do Rio de Janeiro.

1. 7. Articulação do objeto e as categorias que fundamentam as

reflexões: em diálogo, avaliação, diferenças, identidades, desigualdades e efeitos de lugar

Dias Sobrinho (2011) e Canen (2005 e 2009) afirmam que a avaliação é uma prática social que abrange muitos espaços da sociedade, inclusive o educacional. Na educação esta pode estar a serviço da aprendizagem e também do controle e da regulamentação. Geralmente a avaliação da aprendizagem é desenvolvida pelos atores do cotidiano escolar. Em contrapartida, a avaliação de sistemas almeja objetivos para além da aprendizagem.

O Sinaes regulamentado pela lei 10.861/2004 é considerada uma política pública de avaliação e, como tal seu desenvolvimento se ancora numa perspectiva padronizante, vincula-se a identidade coletiva de estudantes e, por isso, subordina os alunos desse segmento de ensino. É uma avaliação empregada com o objetivo de apresentar socialmente os resultados e a qualidade do ensino e regular o serviço prestado pelas diversas instituições.

Essa avaliação circunscrita na lógica da política pública quando pautada na padronização através de instrumentos em larga escala traz à tona os “ninguéns” do poema de Eduardo Galeano, evidenciando que enquanto uns estudantes têm maiores oportunidades de alcançar bons resultados na prova única, outros estão à margem em função dos efeitos de lugar que ajudaram a amalgamar suas identidades, mesmo que temporariamente. *“Que não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato”*..

O campo de discussão do inter/multiculturalismo crítico acirra as tensões acerca da avaliação em larga escala e questiona sua dimensão universalizante, geralmente, tais políticas são desenvolvidas para todos, independente das identidades individual, institucional e coletiva que se cruzam no espaço educacional. Percebe-se a suspensão momentânea das desigualdades e das diferenças, no momento da prova única todos são os mesmos: estudantes do ensino superior separados dos contextos, culturas, religião etc., De acordo com Scott apud Pierucci (2008) quando o objetivo é a representação pública não há como evitar a abstração das diferenças.

Ao considerar a avaliação pautada nos resultados de uma prova única

aplicada em contextos marcados por subalternização e silenciamento dos “ninguéns”, aqui entendidos como aqueles que se afastam de padrão tido como dominante, certamente a abstração é uma das características adotadas. E essa suposta abstração, sutilmente, impõe para as instituições um aluno universal, como se todos os discentes passassem por processos de formação e constituição identitária semelhante. Desconsidera-se a subordinação que tangem a vida de muitos cidadãos marginalizados.

Em nossa compreensão esse aluno universal é tomado como referência para seleção de conteúdos e elaboração das questões da prova. A suposta ideia de um aluno universal contradiz os estudos do inter/multiculturalismo em sua vertente crítica e desafia as proposições de Bourdieu (2011) acerca dos efeitos de lugar. “Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAUI, 2008, p. 13).

Considerando os objetivos governamentais, entende-se que a avaliação nacional ancora-se na padronização buscando a representação pública, todavia insiste-se no “meio termo”, no equilíbrio proposto por Canen (2005), espera-se que a avaliação se estabeleça por meio do diálogo entre padronização e valorização de identidades na esfera individual e institucional. Para atingir essa finalidade, subsidia-se a discussão nas contribuições do inter/multiculturalismo que tem o diálogo como um caminho possível para repensarmos política e socialmente as diferenças, identidades e desigualdades em países marcados por uma história excludente e silenciadora de vozes, tal como, o Brasil.

O argumento que defendemos é que, se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças (CANEN, 2007, p. 92).

Este por vez denota muitas tensões, seja pela polissemia do termo ou por seus sentidos variados. Nas palavras de Canen (2007, 2009 e 2012), percebe-se o quanto tal perspectiva tem potencial para auxiliar os trabalhos em educação, em sua vertente crítica avança em relação ao multiculturalismo folclórico e questiona a exclusão que baliza identidades de populações historicamente marginalizadas. A polissemia envolta do termo inter/multiculturalismo fragiliza suas discussões,

principalmente quando não sustentadas em tendências críticas ou pós-coloniais, como evidenciam McLaren (1999), Canen (2007, 2009 e 2012) e Candau (2010, 2011 e 2012). Algumas críticas relacionadas se referem à tendência folclórica ou conservadora. Nesta, observa-se a celebração das diferenças, o reconhecimento pelo reconhecimento e não se constata qualquer tentativa de transformação ou ruptura da situação opressora.

Quando a escolha é estudar um dos instrumentos da avaliação nacional, Enade, a partir do paradigma do inter/multiculturalismo, assume-se alguns desafios dos quais apresentá-lo em sua tendência crítica como campo de discussão e atuação forte para os discursos que pretendem desafiar práticas excludentes e reconfigurar as relações assimétricas de poder em sociedades desiguais. O multiculturalismo crítico reafirma o compromisso com a transformação social através de sua vinculação com os pressupostos da teoria crítica que será mais bem explicitada no capítulo II.

A tendência crítica do inter/multiculturalismo se apoia em dois elementos constitutivos que auxiliam na tarefa de emancipação, o diálogo, identificado em estudos anteriores por (Canen e Fontes, 2008) e o esclarecimento, apontado por Adorno e Horkheimer (1985) como emancipador, na medida em que liberta o homem do aprisionamento do não saber, ou seja, da ausência de conhecimento político e técnico-científico. Para além destes elementos, apresenta-se algumas categorias a serem discutidas ao longo do estudo diferença e identidade. Para Semprini (1999) “um dos pontos-chave do multiculturalismo é a questão da diferença” (p.11).

1.8. A ordem das coisas: organização da tese

Na introdução, realiza-se uma breve discussão acerca das peculiaridades que assumem as problematizações suscitadas pelo inter/multiculturalismo, registra-se as urgências de ampliação dos pontos de questionamentos no que diz respeito à padronização e desvalorização das diferenças, sem, contudo abandonar a tensão provocada pela relação opressor-oprimido, ressaltando as marcas dos efeitos de lugar no processo de formação identitário.

Ainda na introdução, apresenta-se objeto, objetivos, motivações e principais categorias que sustentam as reflexões. Num segundo momento, enfatiza-se as

discussões a serem melhor aprofundadas nos capítulos específicos. Explicita-se as tensões que envolvem a avaliação nacional em larga escala e as nuances acerca do inter/multiculturalismo em sua tendência crítica, campo de discussão privilegiado pela pesquisa. Evidencia-se a necessidade de refletir sobre as identidades individual e institucional e sua articulação com as diferenças, desigualdades, assim como os efeitos que os espaços sociais produzem na identidade.

No capítulo II, aborda-se especificamente o inter/multiculturalismo e suas categorias, com destaque para identidades, desigualdades e diferenças. Em estudos anteriores, debate-se sobre o hibridismo e identidades (Canen e Oliveira, 2002) e Canen e Fontes (2008), categorias que inviabilizam a cristalização identitária com base em marcadores mestres e propõe o desafio das diferenças dentro das diferenças. Um indivíduo agrega muitos marcadores identitários, sua identidade não é definitiva, estando em permanente processo de ajuste e perfilhamento, tal como propõe Hall (2004). Para este autor as identidades sempre estão suspensas e nunca acabadas. Em função da centralidade das diferenças e identidades para a pesquisa, nesse capítulo aprofunda-se o debate que as envolve.

Acresce-se na discussão as categorias *habitus* e efeitos de lugar adotadas por Bourdieu (2011) e compreendidas como um dos atributos identitários que possibilita a identificação de algumas das referências e das características, mesmo que temporárias, presentes na identidade dos indivíduos, sejam sociais, econômicas e culturais consolidadas ou não ao longo de sua relação em diferentes contextos.

A relação estabelecida, de fato, entre as características pertinentes da condição econômica e social - o volume e estrutura do capital, cuja apreensão é sincrônica e diacrônica- e os traços distintivos associados à posição correspondente no espaço dos estilos de vida não se torna uma relação inteligível a não ser pela construção do *habitus* como fórmula geradora que permite justificar, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis (BOURDIEU, 2002, p. 162).

Bourdieu (2002) afere em suas discussões centralidade para classes econômicas e marca a partir dos estilos de vida o modo como o *habitus* e o capital cultural influenciam na constituição das identidades e, conseqüentemente na aceitação e rejeição de algumas práticas sociais. Autores envolvidos com as discussões inter/multiculturais, apesar de não rejeitarem a categoria classe social,

aparentemente atribuem mais importância para a relação cultura e identidades.

Estudos do inter/multiculturalismo crítico ao enfatizarem as relações assimétricas de poder e, conseqüentemente os contextos desiguais reconhecem a necessidade de trazer para o debate tensões sociais e econômicas. Tendo por referência as contribuições de Bourdieu (2011), percebe-se que as experiências e as relações estabelecidas nos diversos contextos sociais e culturais que constituem a cultura de cada grupo, também formam seu *habitus*, este último, delimitando um lugar mais específico para os embates e choques provocados pela questão da classe social.

Cultura é uma das categorias tensionadas pelo inter/multiculturalismo, compreendida a partir das realidades dos sujeitos e fundamentada em suas ações e hábitos cotidianos. A própria nomenclatura traduz a pluralidade acerca da cultura, esta por sua vez, pode estar relacionada ao folclore, ou seja, à comemoração e celebração do exótico e do diferente. Quando crítica compromete-se com a valorização das identidades plurais e quando a serviço da pós-colonialidade, engloba efeitos discursivos na constituição das culturas. É conveniente enfatizar a importância da cultura, mas também do pertencimento social e econômico no estudo. Dentre as possibilidades de engendrar na discussão a perspectiva do inter/multiculturalismo, opta-se pela crítica, esta por sua vez, denuncia a desigualdade e as relações de subalternização sustentadas pela lógica do poder. De outro modo, explicita a relação já criticada por Freire (1982) opressor e oprimido.

Para compor as reflexões desta vertente do inter/multiculturalismo apoia-se às proposições nas contribuições da teoria crítica, com destaque para os questionamentos acerca da estrutura social injusta e excludente. Compartilha-se de uma concepção de multiculturalismo que avança nas discussões em torno das diferenças e desigualdades, trata-se de uma perspectiva teórica para além do simples reconhecimento e aceitação da diversidade. Busca-se a transformação da ordem social vigente, compreendendo suas dimensões políticas e desafiando o jogo de interesses das relações de poder.

Para fundamentar as discussões em prol do inter/multiculturalismo embasa-se às reflexões nos aportes teóricos apresentados por (CANEN e MOREIRA,

2001; CANEN, 2002; CANEN, 2008, 2007; CANDAU, 2009, 2011 e 2012) e McLaren (2000). Os

referidos autores desenvolvem proposições importantes para tratarmos do multiculturalismo enquanto campo de discussão e lutas em prol do social, político e teórico. As discussões apresentadas por Canen e Candau embora compartilhem de propósitos análogos, apresentam nomenclaturas diferentes para o termo, todavia os sentidos são bem semelhantes. Canen informa o multiculturalismo e Candau o interculturalismo.

Segundo Canen (2007)

(...) o multiculturalismo abarca diferentes concepções e abordagens, todas reivindicando o uso do termo. Embora a idéia do respeito à pluralidade cultural seja um denominador comum, pode-se concebê-la desde um multiculturalismo folclórico, liberal, em que as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos, até posturas vinculadas à teoria crítica (também chamado multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica), em que se busca desafiar relações desiguais que calam vozes culturais de grupos não-detentores de poder socioeconômico, com vistas a implementar políticas e práticas antidiscriminatórias, valorizadoras da cidadania multicultural e da democratização do ensino, no caso do multiculturalismo em educação (p.71).

Sobre esta tendência Candau (2011) apresenta a perspectiva de McLaren (2000) que se aproxima da visão crítica apontada por Canen (2007 e 2012).

A última posição assinalada pelo autor, tendência na qual se situa, é o multiculturalismo crítico e de resistência. Esta perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente (CANDAU, 2011, p. 84).

A citação acima versa sobre o multiculturalismo crítico, assim como, alguns de seus dilemas, desafios e significados, oferecendo vários pontos de partida à discussão. Para referida autora, o multiculturalismo é um processo inacabado, sujeito a críticas e aberto às tensões que partem de perspectivas diversas. Nesse sentido, ressalta que o próprio termo dá início a um debate em que posições distintas entram em disputa.

Sobre os diversos sentidos atribuídos ao termo, percebemos que há variações nas nomenclaturas, já no que diz respeito ao conteúdo, é notório suas aproximações. Canen emprega o multiculturalismo a partir das vertentes folclórica,

crítica e pós-colonial.

Analisando as proposições de Canen (2007 e 2012), Candau (2011) e McLaren (2000), percebe-se a analogia em suas proposições acerca das vertentes do multiculturalismo, deste modo, a seguir apresenta-se a distinção de Canen (2007 e 2009) para cada uma delas, folclórica, crítica e pós-colonial. A perspectiva inter/multicultural crítica, tal como preconizada por McLaren (2000), assume a transformação como tarefa central. Entretanto, não ignora a importância de questionar as relações desiguais de raça, classe social, gênero e etnia, dentre outras, estabelecidas na sociedade excludente. Para ele, essas preocupações são necessárias, já que transformar a sociedade é seu maior objetivo.

Transformando a realidade concreta, outros valores se constroem. O multiculturalismo crítico ultrapassa as fronteiras de uma perspectiva teórica, assumindo diretamente os campos político e prático, quando se traduz em ações educativas comprometidas com o questionamento das diferenças e com a minimização da exclusão social. Além da perspectiva crítica Canen (2009) apresenta reflexões acerca das tendências folclórica e pós-colonial. A primeira se fundamenta no reconhecimento, ou melhor, enquadramento da diversidade. Adota-se como princípio a celebração das diferenças, contudo de modo cristalizado e imortalizado em práticas culturais essenciais, fala-se das diferenças, sem qualquer comprometimento com as discussões críticas, pode ser entendida como uma estratégia conservadora ou liberal como ressalta McLaren (2000). Já a segunda, a pós-colonial questiona as identidades, ressaltando às diferenças dentro das diferenças.

Em decorrência das discussões suscitadas pelo multiculturalismo, traz-se à tona a diferença e algumas de suas polêmicas. As discussões acerca da diferença também envolvem tensões, principalmente quando o termo é empregado sem maiores esclarecimentos. Para compor as reflexões utiliza-se como subsídio as proposições de Pierucci (2008), nas palavras do autor:

Todos nós usamos muito a palavra “diferença”. Também com muita frequência todos nós usamos a frase “fazer diferença”: tal coisa faz diferença – aquilo não faz a menor diferença – “que diferença faz um livro”? A cultura de consumo em que estamos imersos usa e abusa da palavra diferença nos textos de propaganda e marketing (p.119).

O referido autor em sua obra intitulada *Ciladas da diferença* adverte sobre o uso indiscriminado do termo, principalmente quando tensionado por discursos de cunho esquerdista, salienta que tal palavra foi apropriada pela direita e, por isso, representar um perigo para discursos emancipatórios e progressistas. No capítulo teórico aprofunda-se os limites e as possibilidades dessa categoria.

A discussão sobre identidade evidencia que seu congelamento não é possível, compreende-se identidade a partir da relação dinâmica com o contexto social e com outros marcadores identitários. Neste estudo, problematiza-se o entrosamento entre as identidades individual, institucional e coletiva e a atual proposta de avaliação nacional Sinaes, em função do exame em larga escala adotado.

No capítulo III empreende-se discussões sobre avaliação e suas nuances, considerando suas potencialidades e seus limites enquanto prática necessária no campo educacional. Ressalta-se também o modo pelo qual é utilizada para atender necessidades da política de ordem neoliberal⁶, como ocorre desde a década de 90 no Brasil. Segundo Dias Sobrinho (2011) e Rothen e Barreyro (2011) a década de 90 representa a “Era” das avaliações na sociedade brasileira, sendo a expressão da reforma do Estado. Tal reconhecimento acarreta questionamentos e discordâncias, principalmente quando a avaliação é pensada pela ótica objetivista e utilitarista e assume o compromisso de atender a lógica neoliberal de gerenciamento, controle e regulação.

É importante mencionar, que até então, a avaliação educacional estava relacionada à aprendizagem, restrita aos aspectos micro da educação. “Estamos tão acostumados com as atividades avaliativas em sala de aula e nos demais espaços e tempos escolares que a avaliação é um patrimônio exclusivo do âmbito educacional”. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 98). Pensar na avaliação fora dos propósitos escolares acarreta alguns questionamentos, no âmbito escolar boa parte dos agentes da educação se encarrega da prática acadêmica avaliativa. Já a avaliação nacional atende pressupostos que ultrapassam os muros da instituição educacional.

A avaliação seja da aprendizagem ou de sistemas se organiza com base

⁶ Compreende-se por política de ordem neoliberal as iniciativas governamentais que valorizam a isenção do Estado no desenvolvimento das políticas sociais. Nesta política o Estado preconiza que o mercado regularize os serviços sociais, ao invés, de fomentar o atendimento aos direitos dos cidadãos, dos quais a educação.

em diferentes concepções: somativa, classificatória ou que preze pelo equilíbrio entre as abordagens. Quando organizada pela concepção somativa, também conhecida como classificatória se pauta nas orientações positivistas. Sobre essa tendência Esteban (2008) assinala:

A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as (2008, p. 15).

Com base nas proposições da autora supracitada, é possível depreender que a avaliação em sua vertente classificatória ou somativa se afasta da avaliação multicultural, na medida em que não compreende a dimensão subjetivista envolvida nas relações. Além disso, deixa de abarcar aspectos culturais e sociais subjacentes ao processo de construção das identidades e do conhecimento.

Frente o exposto, cabe um questionamento, sendo a educação uma atividade de interação humana, é possível pensar a avaliação nacional, em larga escala, sem considerar as interlocuções presentes no caminho de construção do conhecimento? Dias Sobrinho (2011) contribui de modo significativo para discorrer sobre essa problemática:

Independentemente da origem dos recursos que a mantém, toda universidade deve ser considerada uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina os conhecimentos e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dúvidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo (p. 99).

Toda e qualquer instituição social, como destaca Canen e Canen (2005) tem sua identidade e sua cultura organizacional constituídas a partir de sua realidade e pluralidade de seus agentes. É justamente a possibilidade de entender as organizações sociais como instituições multiculturais que dificulta a compreensão de instrumentos avaliativos padronizados e elaborados através de uma matriz universal de valores e conhecimento. Evoca-se uma identidade coletiva para sujeitos híbridos e com *habitus* diferentes.

Diferente da avaliação classificatória, a formativa atribui relevância ao

processo de interação com o saber, além disso, não se encarrega de atribuir um conceito final ao processo. É sua finalidade acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem, considerando início, meio e fim, ou seja, cada uma de suas etapas se encarrega de buscar estratégias para que os objetivos definidos a priori sejam alcançados. Neste caso, a subjetividade e a diversidade cultural estão inclusas no processo de avaliação.

Em outra perspectiva a avaliação diagnóstica ou formativa tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam a avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação formativa ou diagnóstica teria. Como propósito, o crescimento de alunos e de instituições e não a sua mera classificação (CANEN, 2005, p.101).

Conclui-se que a avaliação em larga escala está ancorada na vertente classificatória ou somativa, atua-se na sociedade para situar o produto final de um processo educativo realizado em longo prazo pelas etapas da educação escolar como dispõe o artigo 21 da atual LDBEBN, nº. 9.394/96. Apesar do papel social que desempenham na sociedade, as avaliações nacionais, neste caso, o Sinaes, especificamente o Enade aparentemente não valoriza identidades, desigualdades e diferenças, logo apaga os efeitos de lugar produzidos nas identidades dos agentes do ensino e da aprendizagem.

Ainda nesse capítulo, debate-se sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, um dos componentes avaliativo do Sinaes instituído a partir da lei nº10. 861 de 2004, de iniciativa do governo Lula em substituição à avaliação Exame Nacional de Curso, conhecida como “provão” adotado na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo o Ministério da Educação (MEC):

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article, pesquisa realizada em fevereiro de 2013).

No que tange à referida avaliação, reconhece-se seus potenciais em relação à anterior. Trata-se de uma tentativa de estabelecer um sistema nacional de avaliação, interligando diferentes órgãos do governo e etapas de elaboração e desenvolvimento. Além disso, estabelece a partir da CPA (Comissão Própria de Avaliação) um diálogo com as instituições de ensino superior. Apesar de suas potencialidades, foca-se numa tensão, talvez limite, a avaliação padronizada de desempenho dos estudantes, aferida com base numa prova nacional aplicada para alunos concluintes de cursos de graduação avaliados no ano de 2012.

Os dados acerca da desigualdade desafiam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e, por vezes, acirram ainda mais as desigualdades e as diferenças num país tão desigual como o Brasil, na medida em que, a padronização proposta pela avaliação não contempla as identidades desiguais e diferentes que transitam nas diferentes instituições de ensino superior (IES). Segundo o portal eletrônico do MEC o Enade é definido como:

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal (Pesquisa realizada em fevereiro de 2013).

No capítulo IV trata-se dos caminhos norteadores da pesquisa, englobando o método e as técnicas de coleta de dados adotados. Nele revela-se a interação com os colaboradores da pesquisa. Aborda-se a metodologia que no caso se fundamenta nos aportes da abordagem qualitativa. Revela-se o paradigma, o método, os instrumentos de coleta e os sujeitos envolvidos durante o percurso investigativo, nele vislumbra-se o delineamento do trabalho de campo, considerando as vozes envolvidas e as implicações de investigador.

Embora todos os capítulos sejam importantes, entende-se a magnitude da metodologia, sendo vital para qualquer trabalho científico. Neste momento, os sujeitos e os dados são dimensões íntimas da pesquisa, na qual o pesquisador é tomado como o principal instrumento na coleta de dados, em função dos olhares

lançados no campo e dos direcionamentos propostos, ainda mais quando se adota como referência o inter/multiculturalismo. Cabe a metodologia assegurar o caráter acadêmico, científico e o rigor das pesquisas sociais.

Na primeira seção resgata-se a relevância da pesquisa qualitativa para as Ciências Sociais, demonstrando suas vantagens em relação à quantitativa, para as pesquisas nesse campo. A segunda discorre sobre o método e as técnicas de coleta de dados e a terceira apresenta os sujeitos envolvidos no estudo, apresentando suas especificidades.

Na abordagem qualitativa algumas dimensões são privilegiadas, dentre as quais se salienta: a) a interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos na investigação, aproximação esta que o torna principal instrumento na coleta das informações; b) as possibilidades de técnicas de coleta de dados e c) a dinâmica individual e institucional que caracteriza a relação estabelecida entre pesquisados e sujeitos participantes da pesquisa. Em função do dinamismo do campo e das interações sociais, o trabalho científico nas Ciências Sociais se atrela à flexibilidade, subjetividade e ao diálogo constante, principalmente quando se adota as contribuições do inter/multiculturalismo na discussão teórica, na medida em que o diálogo com os sujeitos é uma de suas questões.

Nessa abordagem associam-se múltiplos métodos e instrumentos para a coleta de dados. Vários são os caminhos que conduzem o investigador pelo campo da pesquisa, contudo, ressalta-se a sua importância na interação com os colaboradores do estudo. Considerando o objetivo e o referencial teórico adota-se como método a pesquisa participante que engloba as especificidades da pesquisa-ação, menos a ação com finalidade transformadora. A escolha pelo método se justifica em virtude da participação e interação entre ambos os lados, pesquisador e sujeitos da pesquisa. É neste sentido que Thiollent (2005) destaca que toda pesquisa-ação é pesquisa participante, no entanto a recíproca não é verdadeira.

A pesquisa ocorre numa instituição de ensino superior privado, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, a opção pela referida instituição tem haver com a inserção profissional na mesma. A faculdade se organiza academicamente em quatro campus (I, II, III e IV), situados respectivamente nos

seguintes bairros Olaria, Avenida Brasil, Bonsucesso e Barra da Tijuca, este último é recente. Para a pesquisa, focaliza-se o campus II.

Como o objeto de análise é o Enade, a pesquisa envolve duas coordenadoras de cursos avaliados no ano de 2012, os cursos de graduação em Turismo e Tecnólogo em Marketing (graduação tecnológica). As coordenadoras participam da pesquisa a partir de alguns encontros destinados à discussão sobre o assunto. Além das discussões as coordenadoras participaram da entrevista semiestruturada.

Nos capítulos V e VI compreende-se a análise dos dados que constituiriam nossa investigação. No V analisa-se os documentos à luz do referencial teórico privilegiado com destaque para lei nº. 10.861/2004 que dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e para o Manual Enade/2012. No capítulo VI busca-se às vozes dos sujeitos que colaboram com a investigação, priorizando o diálogo com o campo do inter/multiculturalismo. Analisa-se os dados verbais coletados durante o período de observação participante e entrevista semiestruturada.

Por fim, apresenta-se as considerações provisórias, retoma-se a introdução e procura-se com base nos resultados da análise responder as questões de estudo. Além disso, assinala-se a dimensão que caracteriza a originalidade no estudo. Conclui-se, observando que embora o Sinaes promulgado pelo ex-presidente Lula em 2004 compreenda uma proposta híbrida para avaliação da educação superior, os aspectos classificatórios e regulatórios prevalecem aniquilando as diferenças e reduzindo os efeitos dos lugares sociais.

e das desigualdades nas identidades dos estudantes. Quando prevalecem os exames em larga escala, as diferenças individuais e as especificidades institucionais são reduzidas na identidade coletiva de estudante.

Contudo, apesar do Sinaes representar uma conquista no plano legal ao contemplar em sua proposta contribuições tanto da avaliação classificatória como da formativa, percebe-se que em sociedades desiguais e norteadas por políticas neoliberais, o reconhecimento das diferenças é muito limitante e não favorece o efetivo diálogo entre identidades, diferenças e desigualdades.

CAPÍTULO 2

INTER/MULTICULTURALISMO EM QUESTÃO

O campo de discussão do multiculturalismo se atrela em várias tensões, muitas das quais, problematizadas por Canen (2007, 2009, 2012), Candau (2002, 2011, 2012) e McLaren (2000), tais como, a relação multiculturalismo e globalização, multiculturalismo, universalismo e relativismo, multiculturalismo e alteridade. No entanto, apesar de importantes, prioriza-se o diálogo do inter/multiculturalismo com desigualdades, identidade e diferenças, ancorando as reflexões nas proposições de Bourdieu (2002 e 2011), Fraser (2002) e Freire (1987, 1996 e 2001).

2.1. Para entender a emergência de discussões e práticas multiculturais na América Latina, particularmente na sociedade brasileira

Atenta-se para a formação do povo brasileiro. Fala-se de um país mestiço e híbrido, em função da mistura de culturas, raças, religiões e etnias tecidas em seu espaço social. As diferenças são muitas e em todas as dimensões: regionais, culturais, econômicas, sociais, raciais, religiosas de gênero e tantas outras, a construção histórica do povo brasileiro, desde o início, caracteriza-se pela diversidade, adversidade e disparidades.

A colonização apesar de imposta de forma violenta, sofre resistências e conflitos e impõe para aqueles que não se rendem à subordinação. Os oprimidos, às vezes, sem perceber são forçados a abandonar seu conjunto de significados para assimilar a cultura e o conhecimento de outrem, do opressor, nesse caso, o dominante. *“A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização”...* (CANDAU, 2012, p. 21), grifo nosso. O processo de colonização se ergue ancorado no etnocentrismo, logo nega os pressupostos multiculturais e rejeita identidades negras e indígenas. Justifica a escravidão e a exploração dos povos que precisam se desenvolver e civilizar-se, tendo como referência contribuições do homem branco europeu.

Mesmo após mais de 500 anos de colonização, grupos sociais, tidos como minoritários⁷, ainda não têm suas práticas e identidade reconhecidas socialmente. Pelo contrário, as contradições do sistema capitalista em sua fase neoliberal ampliam a lacuna e a exclusão entre privilegiados e desprivilegiados. As vítimas desse sistema se avolumam e, hoje, muitos cidadãos vivenciam subalternizações cultural, econômica e social em diferentes espaços, inclusive no educacional.

Refletindo sobre avaliação Esteban destaca:

Esta lógica é por princípio excludente, pois a diferença é um traço central do mundo em que vivemos. Sendo o mundo plural, configurado pela diferença cultural, há conhecimentos diversos circulando, sendo postos em diálogo e em confronto, deslizando para além das fronteiras definidas e sendo construídos/desconstruídos/reconstruídos num processo incessante (1999-2000, p. 68).

Segundo Freire a relação educacional pode ser compreendida a partir da relação opressor e oprimido, englobando exploração, expropriação e subalternização, independente das diferentes abordagens teóricas, percebe-se elos entre elas, de um modo ou de outro, a relação de classe está presente, explícita ou implicitamente. Apesar das diferenças entre as perspectivas teóricas adotadas, o ponto de inserção se refere à dinâmica de exploração e discriminação imposta para as identidades marginalizadas, oprimidas e silenciadas tanto pelas políticas como pelas práticas sociais e educacionais.

2.2. Interculturalismo ou multiculturalismo? Tensões e desafios desta perspectiva em sociedades desiguais

Nos estudos acerca do multiculturalismo, é muito comum, uma discussão inicial acerca do termo. O multiculturalismo, às vezes, é mal compreendido por autores, que tendem a censurar sua abrangência cultural e, aparentemente, acrítica frente à sua polissemia e as relações de poder assimétricas que tangem contextos excludentes. Sobre esta questão, veja as proposições de Canen (2012):

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com

⁷ A compreensão acerca de grupo minoritário não se relaciona à expressão quantitativa, mas às dimensões qualitativas da identidade daqueles que por não fazerem parte das classes dominantes têm sua cultura pouco valorizada pela sociedade opressora. Portanto, considera-se minoritários os sujeitos sociais oprimidos em função de sua condição de classe popular.

frequência, porém com diferentes significados. Conforme temos argumentado (Canen, 2007), críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo “inter” daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações (p. 237).

A confusão em torno dos sentidos atribuídos ao multiculturalismo impõe para os trabalhos sobre o tema a necessidade de esclarecer alguns conflitos. Percebe-se tal intenção nas discussões de Candau (2012). “No que diz respeito às diferentes posições dos autores em relação aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, suas aproximações e diferenças, é possível distinguir diversas perspectivas”... (p. 41). Como demonstrado acima, o multiculturalismo assume diferentes conotações. Seu caráter polissêmico inviabiliza o congelamento de seu significado, não sendo este unidirecional. Caracteriza-se de uma perspectiva multiconceitual, principalmente quando se considera as tensões acerca de sua nomenclatura e expressões.

Antes de adentrar na pluralidade de suas tendências, delinea-se as questões acerca da nomenclatura. O termo multiculturalismo é mais utilizado pelos estudos estadunidense, concorrendo com ele, temos o interculturalismo presente nos estudos da Europa continental, como menciona Candau (2012). Para além da localização geográfica, tais termos carregam denotações diferentes, em alguns casos, mas não neste estudo. “Na realidade, não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma análise semântica para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter, trans” (CANDAU, 2012, p.42).

Ainda que alguns autores encaminhem suas reflexões para dicotomização dos termos, aqui, com base nas contribuições de Canen (2007, 2009 e 2012), Candau (2009, 2011 e 2012) e McLaren (2000), considera-se a analogia entre a perspectiva crítica cunhada pelos autores acima referidos, mesmo que os termos adotados se diferenciem. Em alguns momentos utiliza-se a terminologia inter/multiculturalismo ou apenas multiculturalismo para designar o mesmo sentido.

2.3. Tendências multiculturais

Embora o multiculturalismo seja uma expressão bastante difundida no meio acadêmico, cabe destacar que não foi cunhado na universidade, nasce da insatisfação e contestações de grupos sociais inconformados com sua situação de marginalização e discriminação que buscam reconhecimento, valorização e equidade. “Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais, discriminados e excluídos de uma cidadania plena”... (Idem, p. 33).

O multiculturalismo surge a partir de demandas concretas de movimentos sociais, estando ligado às vozes oprimidas e silenciadas por uma estrutura social excludente. Trata-se de um movimento em prol do reconhecimento político e social das diferenças. Exprime a luta pela minimização das desigualdades e pelo reconhecimento das diferenças. Como seu “nascimento” se atrela aos movimentos sociais se envolve em muitas tensões tais como, diferença, identidade, relativismo, globalização, universalismo e assim por diante. É importante mencionar que não é considerado por alguns estudiosos um paradigma teórico.

Com relação às discussões acadêmicas acerca do status teórico do multiculturalismo, Canen procura desestabilizar posições dogmáticas no campo da epistemologia, adotando uma visão multicultural acerca da produção e legitimação de saberes. Ancorada nas proposições de Charlot (2006), apresenta o multiculturalismo como teoria e não campo de discussão.

(...) argumentamos em Canen (2007) que o multiculturalismo constitui-se, para além de suas facetas práticas e políticas, também em campo teórico híbrido ou “mestiço”, defendido por Charlot (2006) como “um campo de saber ... em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que [o] define... é essa mestiçagem, essa circulação” (pg.9). Tal visão, como argumenta o referido autor, certamente vai de encontro ao que ele denomina de “panelinhas teóricas”, mais interessadas em assegurar posições de poder institucionais travestidas como defesa de cânones científicos (CANEN, 2012, p. 241).

Identifica-se na citação acima argumentos fortes o suficiente para que o inter/multiculturalismo seja pensado como um campo de saber, porém em função de

suas inúmeras possibilidades de diálogos e das nuances em torno de suas tendências insiste-se, neste estudo, em sua potencialidade como campo de discussão, podendo ser tensionado por diversos saberes assentados no universo científico.

O campo de discussão inter/multicultural crítico revela algumas de suas intencionalidades, das quais, questionar as contradições da estrutura social capitalista, valorizar a pluralidade e desafiar diferenças dentro das diferenças. É assim que o inter/ multiculturalismo pode ser compreendido na vertente crítica, todavia por parte de seus estudiosos, mesmo que essa expressão assuma outras interpretações.

Mesmo expressando o movimento por valorização das diferenças e pelo reconhecimento da diversidade, os sentidos multiculturais são diversos, indo desde a tendência liberal comprometida com a preservação e manutenção do *status quo* até uma perspectiva revolucionária ou crítica como propõem (MCLAREN, 2000, CANEN, 2007, 2009 e 2012 e CANDAU, 2005, 2009 e 2012). Neste sentido, Canen contribui para as reflexões.

Além dos termos que o definem, as perspectivas que informam o multiculturalismo também variam, conforme apontado (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN E CANEN, 2005; CANEN E PERTERSON, 2005), desde uma visão mais folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do índio, por exemplo) (CANEN, 2007, p. 93).

Classifica-se o inter/multiculturalismo a partir de seus compromissos e anúncios, estando suas tendências inclinadas para perspectivas folclórica, crítica e pós- colonial (CANEN, 2007, 2009 e 2012). No multiculturalismo folclórico, não nota-se preocupação em desafiar posturas etnocêntricas e questionar *status quo*, diferenças, desigualdades e identidades, pelo contrário, tais tensões são evitadas e em contrapartida a diversidade é celebrada em ocasiões pontuais e específicas. É mais comum a centralização de marcadores identitários mestres e a valorização de identidades coletivas essencializadas, por exemplo, festejos típicos em datas comemorativas, dia do índio, da consciência negra e outros.

A perspectiva folclórica coaduna-se melhor com o multiculturalismo liberal apresentado por McLaren (2000). Esse autor enfatiza com mais clareza a articulação desta perspectiva com a manutenção da ordem social vigente. Para efeito

didático McLaren (2000) divide o multiculturalismo liberal em duas vertentes: humanista e de esquerda. O primeiro adota como referencial o mito da homogeneidade, não admite as diferenças culturais e se edifica a partir da igualdade entre as raças, já o segundo reconhece dimensões das diferenças culturais, entretanto as aniquila em função da superioridade da igualdade racial.

O multiculturalismo humanista liberal argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais. Esta perspectiva é baseada na “igualdade” intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista (MCLAREN, 2000, p. 119).

O referido autor aborda também o multiculturalismo conservador ou empresarial, entendido como etnocêntrico ao adotar como parâmetro a cultura inglesa dominante, cabendo aos demais sua assimilação. Este por sua vez aniquila identidades plurais em detrimento de uma identidade absoluta, compreendida como um objeto de desejo, na medida em que seria o passaporte para entrada no reconhecimento na valorização identitária, deste modo, os marginalizados devem empreender esforços para alcançarem os padrões culturais, econômicos e sociais consagrados. “O multiculturalismo conservador não questiona o conhecimento elitizado – conhecimento que é mais valorizado pela classe média branca norte americana – para quem o sistema educacional é direcionado” (MCLAREN, 2000, p. 115).

Ancorada na sistematização didática de McLaren (2000), Candau (2012) propõe a seguinte reflexão:

Quanto ao multiculturalismo liberal de esquerda, coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade. No entanto, segundo McLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder (p. 36).

Como reação à proposta liberal de esquerda, ou folclórica na interpretação de Canen, Candau (2009 e 2012) apresenta uma tendência do inter/multiculturalismo crítica, nesta concepção, para além do reconhecimento das diferenças faz se necessário o questionamento das relações assimétricas de poder e

um compromisso com a emancipação e transformação social. Reconhece-se a urgência de reconstruir e repensar práticas sociais, econômicas e educacionais, principalmente quando se conclama igualdade em países latinos americanos, influenciados por uma história de subalternização. O inter/multiculturalismo crítico, para além da preocupação com as culturas suscita reflexões acerca das condições sociais adversas nas quais homens e mulheres tecem suas identidades, abrangendo aspectos relacionados às desigualdades de classes.

Se às grandes maiorias populares lhes falta uma compreensão mais crítica em torno de como a sociedade funciona, não porque seja, digo eu naturalmente incapazes, mas por causa das condições precárias em que vivem e sobrevivem, porque vêm sendo proibidas de saber (FREIRE, 2001, p. 106).

Opta-se por tal perspectiva devido à coadunação das dimensões cultura e classe social no presente estudo. Apesar de importantes, os debates acerca das diferenças e da valorização cultural não podem ocorrer de modo autônomo, é necessário atrelar-se ao contexto social e econômico no qual são produzidos, transmitidos e perpetuados, tendo por referência a relação opressor e oprimido denunciada por Freire e a de classe destacada por McLaren (2000).

Nesse sentido, McLaren (2000) avança em suas proposições, principalmente ao explicitar ser necessário a articulação multiculturalismo crítico e transformação social. “O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior” (MCLAREN, 2000, p. 122).

Prosseguindo, o referido autor traz à tona o multiculturalismo crítico.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p. 123).

Não muito diferente, as proposições de Candau (2009) sobre o interculturalismo crítico ultrapassam visões liberais e folclóricas e refletem sobre padronização, diferenças, igualdades e desigualdades. Percebe-se, principalmente em países como o Brasil que discussões multiculturais que se pretendem críticas ou

revolucionárias não devem limitar-se à questão das identidades e exaltação da diversidade, sendo necessárias articulações com dimensões de subalternizações e exclusões presentes na história de vida do povo brasileiro.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2009, p. 166).

O inter/multiculturalismo crítico questiona as tensões e disparidades envolvidas entre o *habitus* e os efeitos de lugar quando problematiza as diferenças e o modo pelo qual são caracterizadas na sociedade excludente. Os efeitos de lugar marcam as identidades e, por consequência, acirram conflitos e inquietações que marcam a vida dos sujeitos sociais, principalmente dos distantes do padrão dominante. Estes clamam por igualdade social, justiça e valorização da heterogeneidade constituinte de suas identidades.

Além das tendências multiculturais folclóricas e críticas apresentadas, há a pós-colonial. O multiculturalismo pós-colonial se compromete com a problematização das diferenças, desafiando estereótipos e enfatizando a categoria de identidade a partir do conceito de hibridização. O hibridismo destaca o caráter heterogêneo das identidades e resgata o processo de formação da linguagem como um dos marcadores identitários centrais. Nesta tendência, o foco central é a diferença.

Defende-se o multiculturalismo como um excelente campo de discussão, as múltiplas possibilidades de diálogo por ele proporcionadas chamam a atenção e ampliam ainda mais as questões a serem trabalhadas como veremos mais adiante. Todavia, segundo Candau (2009, 2012) e Canen (2007 e 2012), algumas categorias são inerentes às discussões do multiculturalismo, das quais diferenças, identidade, relativismo, etnocentrismo e globalização. Apesar disso, nesse estudo, não se prioriza todas.

2.4. Multiculturalismo e diferenças: desafios dessa nessa articulação

Diferença é uma das questões centrais nas discussões inter/multiculturais, portanto, uma categoria importante. Todavia discorrer sobre este assunto é complexo e, às vezes, polêmico, não basta empregar o termo, é preciso criticidade e critérios. A categoria pode ser empregada por todas as tendências do multiculturalismo desde a folclórica até a pós-colonial, por isso, é cercada de nuances. Também pode ser conclamada em discursos liberais e revolucionários. Não se trata apenas de afirmar a diferença pela diferença, conquanto de contextualizar sua discussão e consequências a partir de um discurso inter/multicultural crítico, questionando espaços para vozes silenciadas na sociedade excludente e etnocêntricas.

Decerto, este termo está envolto de conflitos, neste sentido, Pierucci (2008) disserta sobre seus riscos quando evocado por discursos críticos e revolucionários, uma vez que é adotado por discursos conservadores.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva, já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma somos portadores de pertencas culturais diferentes (p.7).

A citação acima, contribuí às reflexões acerca das diferenças, possibilitando uma compreensão maior sobre a diversidade que compõe em termos de gênero, raça, religião, classe e cultura. Contudo, traz à tona um conflito, este por sua vez, muito comum e, às vezes mal compreendido nos discursos do inter/multiculturalismo, ou seja, igualdade e diferenças. As questões iniciais levantadas pelo autor corroboram na compreensão da discussão.

É possível perceber ainda que em alguns discursos e práticas a igualdade relaciona-se como par binário de diferença, ao invés de desigualdade, esta articulação é uma falácia. Além disso, deslegitima os argumentos dos defensores das diferenças, principalmente quando esta é compreendida como o contrário de

igualdade. Contudo, nos dizeres do autor, a partir da década de 70 houve mudanças no entendimento destas questões. A dicotomia entre igualdade e diferença começa a ser interrogada e discussões acerca do termo igualdade e diferença são problematizadas.

Candau (2012) contribui de modo significativo para minimizar esta tensão quando associa igualdade e diferença para padronização. Ao adotar como referência o contexto social, político e econômico brasileiro, é fácil compreender que há sujeitos desiguais e diferentes, portanto, é urgente salientar a importância dos debates acerca da igualdade. “O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade” (p.27).

Ainda no sentido de articular igualdade e diferenças, Fraser (2002) propõe em seus estudos a articulação entre reconhecimento e redistribuição, reconhecendo a necessidade de incluir socialmente as diferentes identidades, mas também a reorganização da ordem social vigente, a partir de novos ordenamentos econômicos. Rompendo com posições etnocêntricas e igualitaristas.

Demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais constituem interesses de classe como principal incentivo para mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como injustiça fundamental. E reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo de luta política (FRASER, 2002, p. 245).

Os igualitaristas defendem uma visão homogênea, lutam por igualdade cultural, defendendo um padrão normalizador e homogêneo. A igualdade está implícita nos mais diversos campos sociais, inclusive no cultural. Em contrapartida, os diferencialistas ou culturalistas levantam a bandeira da diferenciação. Seus discursos são em prol das diferenças e das identidades plurais, preconiza-se sua incorporação tanto nas práticas como nos discursos sociais. Para os culturalistas as diferenças precisam ser reconhecidas, afinal são produzidas dentro das relações e lutas travadas pelos diferentes atores sociais em sua interação com o contexto social.

Quando clama-se por diferenças, evidencia-se a diversidade, busca-se reconhecimento a partir das especificidades, identidades coletivas e individuais. As

diferenças precisam ser compreendidas como resultado das mais variadas formas de organização social, práticas e ritos culturais, pensamentos etc.

Ao mesmo tempo em que os diferencialistas afirmam a distinção, não suprimem a igualdade do plano político e social, vislumbram a redistribuição como forma de emancipação e não apenas o reconhecimento das diferenças. O reconhecimento das identidades desafia a padronização e rompe com o suposto mito da homogeneização. Neste sentido, McLaren (2000) afirma:

Em outras palavras, estou enfatizando a universalidade dos direitos como produzida historicamente. Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais (p. 150).

As avaliações em larga escala em nome do igualitarismo padronizam diferentes identidades e secundarizam as diferenças ao impor uma prova única para averiguar os conhecimentos e habilidades dos sujeitos plurais, para tanto, evoca um aluno universal, podendo cair na armadilha da homogeneização e do suposto igualitarismo.

Sem exagero no paralelismo: para falar sobre as *ciladas da diferença*, é fundamental revisitar certos autores que, como Hanna Arendt, estiveram sempre de olho nas *ciladas da igualdade*, atentos ao enorme risco que representa – “o maior risco” – diz ela – o universalismo igualitário, a igualdade universal. O homem universal é o resultado histórico de um desnudamento: ele surge historicamente quando despojado do valor de suas diferenças culturais. Quando desvalorizado em sua diferença (PIERUCCI, 2008, p.21).

Apesar das distorções entre igualdade e diferenças, atualmente, pelo menos, no campo das discussões inter/multicultural crítica há tensão que por ora se encontra minimizada. Santos (1999) ajuda nesta compreensão quando esclarece que igualdade está para desigualdade assim como diferença para padronização, sem abdicar da igualdade enquanto campo político de conquistas e direitos sociais.

Os estudos inter/multiculturais, principalmente quando críticos e pós-coloniais, têm como dilema refletir sobre a diferença. Deste modo, Pierucci (2008) aponta algumas questões para discussão, ressaltando que posturas preconceituosas e discriminatórias também se fundam no discurso das diferenças. O ódio e a repulsa do outro se constitui a partir de suas diferenças. É com base na diferença e na

desigualdade do outro que a classe dominante impõe e legitima a sua, de certo apoiada numa visão etnocêntrica.

Fica como advertência que do mesmo modo que os progressistas se apoiam nas diferenças, os liberais também se fundam nela, tal como, destaca McLaren na perspectiva do multiculturalismo liberal. Como já apontado, a diferença é base tanto para direita como para esquerda, portanto, serve tanto para o reconhecimento das identidades como para validar preconceitos. “Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc.” (CANDAUI, 2012, p. 29).

Em sociedades excludentes, escravocratas e desiguais, ser diferente não é normal, ou seja, a diferença não é aceita de modo crítico. O diferente também é oprimido, subalternizado e ignorado é justamente aquele que não possui seus marcadores identitários valorizados pelo etnocentrismo.

2.5. Identidade e discursos multiculturais, reflexões sobre tensões e desafios

Estudando as diversas abordagens do multiculturalismo, fica notório que em função de seu posicionamento político, cada tendência vislumbra uma perspectiva de identitária em consonância com os sentidos enunciados. Correntes multiculturais folclóricas têm como princípio identidades estanques e congeladas, negando processos de identificações e, às vezes, hierarquizando as diferenças em escala de superioridade. Nestas é comum um olhar menos privilegiado para as diferenças, concebidas como desvio de padrão, sendo a identidade definida pela essencialização, tal como assinala Canen (2007, 2009 e 2012).

As correntes críticas constroem seus discursos com base nas identidades, apoiam suas denúncias e reivindicações a partir da marginalização e subalternização que caracterizam identidades tidas como inferiores. Utiliza-se do jogo político das identidades e diferenças para aferir maior veracidade em seus questionamentos, por isso, em alguns momentos podem mobilizar marcadores identitários mestre em suas causas e até apelar para identidades coletivas, sempre em prol de suas conquistas. Para Woodward (2009) “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas

reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (p.11).

Embora a perspectiva crítica assente sua concepção de identidade na história e nos referentes culturais, ressalta-se a possibilidade de negociações e hibridizações no que tange formações identitárias a partir do jogo das diferenças e de seu permanente diálogo com o contexto social, econômico, cultural e histórico. Todavia, a discussão acerca da identidade suscitada pela perspectiva pós-colonial traz contribuições significativas para os processos de identificações, negando a essencialização e preconizando a mobilidade e transitoriedade identitárias. As identidades são móveis e construídas discursivamente, portanto ao mesmo tempo em que são deixam de ser.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2009, p. 108).

Dentre as tensões provocadas pelas proposições do multiculturalismo, a questão das identidades chama a atenção, na medida em que, aparentemente, o objeto de análise, a avaliação nacional estabelece uma identidade essencializada para categoria aluno e abandona os efeitos de lugar preconizados por Bourdieu (2011). Essa categoria interfere no processo de construção e reconstrução identitário dos sujeitos sociais. A este propósito Woodward (2009) menciona: “a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais” (p.14). Para Hall “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos que devem ser compreendidas como produzidas em locais históricos e institucionais específicos” (p.109).

Em relação aos efeitos de lugar Bourdieu (2011) ressalta:

Efetivamente, o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial das distribuições dos bens ou dos serviços, privados ou públicos (p. 211).

Neste estudo, enfatiza-se o conceito de identidade de acordo com os

pressupostos de Hall (2006 e 2009), sendo esta móvel, estratégica e posicional, mobiliza-se tal conceito em função dos sentidos e finalidades. Todavia, apesar de sua mobilidade, ressalta-se as relações assimétricas de poder e os efeitos de lugar produzidos nas identidades, ou seja, não se minimiza as marcas do lugar social do sujeito, mesmo que tais sejam temporárias.

Os estudos culturais e pós-modernos redimensionam a categoria identidade e aprofundam as dimensões que a circundam, hoje se intensificam os diálogos a respeito desta temática, principalmente quando à luz do multiculturalismo pós-colonial que traz à tona a importância do discurso (CANEN, 2007). Quando o assunto é identidade, além da linguagem, a categoria hibridização também é considerada. Canen e Oliveira (2002) definem identidades híbridas como aquelas constituídas por inúmeros marcadores identitários a partir de diversos processos de identificação. As identificações não são estanques, sempre provisórias e mutáveis, por isso, dificulta a formação rígida de uma identidade.

A hibridização é focalizada nas discussões sobre o processo de construção da identidade, que deixa de ser universal baseada, em apenas um marcador mestre tornando-se, agora, transitória e dinâmica, em virtude da pluralidade de seus marcadores. Assim, dificulta-se seu congelamento e essencialismo. A partir da hibridização desmantela-se o postulado da identidade universal e homogênea e interroga-se posturas etnocêntricas, “(...) a formação da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007, p.95).

Entender hibridismo na identidade é defender seu caráter relacional, como destaca Hall (2009), a identidade não é absoluta, não é um atributo permanente, pelo contrário é flexionada pelos contextos e caracterizada por transformações no campo político, social, cultural e histórico. Trata-se uma estratégia política, não é nosso escopo essencializar identidades, mas apenas evidenciar as marcas de um processo excludente na formação identitária de alguns sujeitos sociais, por exemplo, os efeitos de lugar.

Canen e Canen (2005) em seus estudos sobre a categoria identidade

além de trazerem à tona as questões acima enunciadas, avançam na discussão quando propõem algumas reflexões, buscam atrelar identidades e instituições sociais.

Uma tentativa de dar conta desses questionamentos é feita ao se incorporar o conceito de hibridização identitária (McLaren, 2000; Canen & Moreira, 2001; Canen & Oliveira, 2002), a partir do qual as identidades são percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. Nessa perspectiva, ao compreender que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante (CANEN e CANEN, 2005 p.173).

Vislumbra-se na identidade individual a possibilidade do sujeito se relacionar com a sociedade e demais indivíduos, estando em permanente processo de constituição identitária. A coletiva chama a nossa atenção, na medida em que pode ser conclamada para aproximar sujeitos desconhecidos, mas que por ora se aproximam em função da história que os caracteriza. E a institucional evidencia a dinâmica e interatividade das identidades que se entrecruzam com os objetivos e missão da instituição.

Ainda conforme o referido estudo (Canen, 2007), temos proposto três níveis pelos quais as identidades podem ser trabalhadas no currículo (Canen & Canen, 2005): identidades individuais, coletivas e organizacionais. No primeiro caso, trata-se de se perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas nos indivíduos. No segundo caso, uma suspensão temporária da construção identitária é realizada em prol do reconhecimento de algum “marcador mestre” (Canen e Grant, 2001) que confere o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos, de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais (CANEN, 2012, p. 239).

Apesar das potencialidades das identidades coletivas, não pode ser ignorado suas ciladas. Pensar em identidade coletiva pressupõe riscos, temporariamente deixa-se de lado os demais marcadores e a dinâmica móvel das identidades para centralizar um marcador mestre comum aos sujeitos sociais, tal como, opressão e exclusão. Ressalta-se às proposições de Hall, no que diz respeito ao uso estratégico e relacional da identidade, neste sentido, evoca-se a identidade coletiva compreendida como uma estratégia política do multiculturalismo crítico, sem, contudo

negar a hibridização quando conveniente.

2.6. Quando é preciso voltar? Articulação entre proposições culturais e teoria crítica, reconhecimento e redistribuição em tempos pós-modernos, a atualidade das contradições estruturais: uma discussão entre Teoria Crítica e Paulo Freire.

Ao atrelar às categorias desigualdades e diferenças, aborda-se das questões levantadas pelo multiculturalismo sem abdicar da estrutura social econômica, entende-se que a desvalorização das identidades se associa às questões da economia em se tratando de países latinos americanos. Logo, a problemática das culturas não é suficiente para discussão deste estudo, por isso, faz-se necessário associar reconhecimento e redistribuição como propôs.

Fraser (2002) destaca que o mundo pós socialista assume como bandeira política as lutas por reconhecimento, atribuindo um valor central para as diferenças e culturas que substituíram as lutas de classes e a questão das injustiças sociais. A referida autora afirma ainda que comumente as políticas de reconhecimento se dissociam das de redistribuição.

Segundo a autora:

devemos encarar isso como uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possa ser coerentemente combinada com a política social de igualdade (p. 246).

A política social de igualdade defendida por Fraser (2002) não preconiza a padronização, não se vincula à igualdade das identidades, refere-se à igualdade no plano concreto, ou seja, nas condições materiais de produção e inserção no mundo. Nesta seção, amplia-se as reflexões no que diz respeito às desigualdades, uma importante categoria em nosso estudo.

Discute-se a perspectiva multicultural questionando o lugar da cultura e da desigualdade no campo social, cultural e econômico. A opção pelo multiculturalismo, ou seja, pelas questões culturais e identitárias não se desvincula das relações de classes e poder instituídos e legitimados pelas contradições do capitalismo, não obstante, prioriza-se no referencial a tendência crítica do

multiculturalismo salientada tanto por Canen (2007, 2009 e 2012), como por McLaren (2000) e por Candau (2004 e 2012) que denomina interculturalismo crítico.

Nossa discussão prioriza as contribuições dos teóricos da Escola de Frankfurt, em diálogo com o multiculturalismo, ou seja, as questões culturais atreladas à estrutura social desigual, tais como, Fraser ressalta em sua problematização acerca do reconhecimento e da redistribuição e McLaren aborda o multiculturalismo vinculado às questões macro da relação social de exploração capitalista.

Iniciei esta abordagem com a opressão cultural e social como pano de fundo para minha discussão, porque compartilho da convicção de Michelle Wallace de que os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos (MCLAREN, 2000, p. 58).

Para compor a discussão além dos autores consagrados pela Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer, estabelece-se um produtivo diálogo com Fraser (2002) a partir de sua fecunda discussão sobre redistribuição e reconhecimento e Freire (1982, 1996, 2004 e 2011) que explorou em suas obras a relação opressor-oprimido e a importância da conscientização no processo educacional. As reflexões destes autores se coadunam na medida em que percebem as dificuldades e adversidades nas quais os indivíduos tecem suas histórias. Homens e Mulheres são capazes de intervir em sua história, contudo não é possível abandonar o *habitus* e as pressões políticas, econômicas e culturais locais e globais. “

A teoria crítica não se propõe a desenvolver no homem uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. Parece-nos ser essa a sua pretensão e nada mais (PUCCI, 1998, p. 55).

Considera-se as críticas realizadas à ordem social vigente e a possibilidade de transformação social e emancipação, sem, contudo minorar os impactos ocasionados em função da diversidade cultural e racial. Ainda mais que a questão cultural e a conscientização são fundamentais para as ideias defendidas tanto pelos frankfurtianos como para Freire e Fraser. “O que não me parece possível é fazer

a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos” (FREIRE, 2001, p.63). Para tais autores a educação precisa seguir caminhos emancipatórios permitindo desocultar às relações estruturais capitalista.

Demandas por mudança cultural misturam-se a demandas por mudanças econômicas, tanto dentro como entre movimentos sociais. Porém, de forma crescente, reivindicações com base em identidades tendem a predominar, já que prospectos de redistribuição parecem retroceder. O resultado é um campo político complexo com pouca coerência (FRASER, 200, p. 248).

A Teoria Crítica anuncia a perversidade proporcionada pela relação de classe, ou melhor, pelas desigualdades no que diz respeito ao poder em todas as suas dimensões e propõe alternativas para reversão de quadro sociais injustos e excludentes por meio do esclarecimento e da emancipação. “A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento, que não são acidentais, e descobrindo as condições para interferir em seu rumo” (ADORNO, 2012, p. 12). Entende-se os limites, as potencialidades e os contrastes de cada paradigma, entretanto não se inviabiliza o diálogo, tendo como objetivo proporcionar um olhar acadêmico e político global para as categorias aqui problematizadas, deste modo, mobiliza-se diferentes referenciais teóricos.

Atualmente a cultura e as questões de identidade ganham contornos vultosos nos estudos em Ciências Humanas, assim como igualdade, desigualdade, diferença e padronização. Coaduna-se tais categorias à discussão de base estrutural, problematizando o modo pelo qual os sujeitos sociais operam suas diferenças tendo como referência seu lugar social. “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (ADORNO, 2012, p. 67-68).

Apesar de tempos pós-modernos, os seres humanos são assolados por antigos problemas miséria, exclusão, disparidades sociais e econômicas e outros, por isso, é necessário debater às assimetrias do poder e das relações sociais forjadas e impostas pela lógica capitalista, hoje em sua fase neoliberal. Somente após compreender sua condição de subordinado, sujeitos por ora oprimidos terão condições de ressignificar sua inserção no mundo, para tanto, é preciso

esclarecimento, como ressalta Adorno.

As leituras em relação à teoria crítica desvelaram que para Adorno o esclarecimento é uma importante ferramenta para emancipação. Em suas palavras, é preciso se entender dominado, subordinado e desigual para que seja possível o rompimento com a situação de exploração, para que abandone a menoridade. Com categorias diferentes, há potenciais análogos nos anúncios de Freire, suas proposições se aproximam, da Teoria Crítica quando, buscam através da educação e conscientização libertar sujeitos oprimidos.

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressistas, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas (FREIRE, 2001, p. 30).

Conclui-se que a emancipação está para os frankfurtianos assim como a libertação e conscientização para Freire. Em ambas perspectivas é preciso esclarecimento das condições reais e estruturais. O esclarecimento foi um tema bem discutido por Adorno e Horkheimer em suas produções literárias. Como menciona Pucci (1998) as proposições acerca do esclarecimento levantadas pelos estudos de Frankfurt têm relação intrínseca com as reflexões de Kant que desenvolve um importante papel no desenvolvimento da escola alemã. Sobre esta temática Kant explicita:

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sempre aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema só esclarecimento (Kant, 1985: 100. Apud Pucci, 1998, p. 20).

Tanto para Freire como para Adorno a emancipação está articulada ao entendimento e desvelamento de uma dada realidade, neste caso específico, a forjada pelas relações capitalistas que tendem escravizar as identidades culturais não dominantes, aprisionando homens e mulheres em realidades sociais adversas e ainda assim preconiza a possibilidade de sucessos num mundo organizado a partir dos ditames do capital sem, considerar as reais possibilidades de libertação. “O remédio

para injustiça, por conseguinte, é redistribuição, não reconhecimento. Superar a exploração de classe requer reestruturação da economia política para alterar a distribuição de custos e benefícios sociais” (FRASER, 2002, p. 256).

Esclarecimento e conscientização são palavras adotadas em estudos com intenções críticas, tais palavras, neste trabalho, transferem significados análogos e estão intimamente ligadas à transformação. McLaren (2000) defende a necessidade do multiculturalismo em sua vertente crítica vincular-se a uma agenda transformadora, para que não se converta em teoria e prática falaciosas. Sem compromisso com a transformação as discussões relacionadas à cultura perdem seu potencial no que diz respeito à construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, principalmente quando proferidos em realidades profundamente desiguais.

Em relação à transformação assinalada por McLaren, Fraser (2000) destaca:

Remédios transformativos, em contraste, são atualmente associados a desconstrução. Eles reparariam o desrespeito por meio da transformação da estrutura cultural-valorativa subjacente. Pela desestabilização das identidades e diferenciações de grupo existentes, esses remédios não iriam apenas elevar a auto-estima dos integrantes dos grupos atualmente desrespeitados, mas mudariam a percepção de todos sobre a individualidade (p. 266).

A discussão procura atender os pressupostos do inter/multiculturalismo crítico, num primeiro momento explora-se as ideias vinculadas à cultura e diversidade e no segundo traz-se à tona as perversidades e desigualdades que tangem sociedades capitalistas com passado de exclusão, exploração e escravidão. “A classe social negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe propiciou a semiformação. O resultado disso não foi a não-cultura, mas a semiformação cultural, a atrofiação da consciência e da liberdade” (PUCCI, 1998, p. 42).

Ao tomar por base os aportes multiculturais, compreende-se a cultura tensionada pelo efeito de lugar que envolve as identidades, ou seja, as práticas e os valores constituídos no interior de realidades sociais concretas e em consonância com as atividades dos indivíduos deste grupo. Contudo, tal ideia é uma possibilidade de pensar à cultura como prática social, na busca de minimizar os preconceitos envoltos de identidades por ora discriminadas. Entretanto, não se ignora o que se faz na história numa realidade que nega com veemência culturas localizadas fora do

círculo do erudito.

No que tange as relações concretas, busca-se à baila a discussão de Bourdieu (2011) no que tange os efeitos de lugar:

Do mesmo modo, a capital é, sem jogo de palavras, ao menos no caso da França, o lugar do capital, isto é, o lugar do espaço físico onde se encontram concentrados os polos positivos de todos os campos e a maior parte dos agentes que ocupam essas posições dominantes: ela não pode, portanto, ser adequadamente pensada senão em relação à província (a ao “provincial”) que nada mais é que a privação (totalmente relativa) da capital e do capital (p. 162).

Certamente, a desigualdade se expressa também nos espaços sociais e, esses por sua vez, ajudam na constituição das identidades que carregam as marcas dos lugares de referência. Reflete-se nos hábitos e costumes, contudo quando as marcas não são provenientes da capital e do capital, ocupam lugar de menos prestígio, como ressalta Eduardo Galeano em seu poema os “ninguéns”. “Que não são embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos”.

A categoria lugar social também é tensionada por Esteban (1999-2000) em sua discussão sobre avaliação, revelando que há lugares pré-definidos nas práticas sociais e também avaliativas. “O sistema de avaliação controla a qualidade, seleciona os que a possuem e, em suas dobras, denuncia que a escolarização proposta para todos não garante os conhecimentos exigidos para se ocupar os lugares apresentados como “lugares de qualidade” (p.70).

É muito comum em sociedades desiguais termos como máxima expressão cultural à manifestação da cultura erudita, estando todas as demais na periferia e, conseqüentemente à margem de um processo social mais amplo. Neste sentido, é possível compreender o desprestígio e o lugar marginal da semiformação, principalmente quando a diversidade e as identidades não são valorizadas. Entende-se semiformação como um elemento constitutivo de sociedades desiguais e etnocêntricas que acabam hierarquizando saberes e valores, por isso, atua no sentido da desvalorização do não dominante, pois o valorizado não está circunscrito pela semiformação, uma vez que é produto de uma classe não valorizada cultural, histórica e socialmente.

A partir das proposições acerca da semiformação, intensifica-se as reflexões sobre a avaliação em larga escala, que pode representar um duelo, às

vezes, oculto entre culturas e saberes, tendo em vista seu foco padronizante estabelecido com base num referencial específico. No que concerne a avaliação Dias-Sobrinho (2011) adverte: “não basta avaliar as práticas e programas do ponto de vista de sua efetividade. É preciso também avaliar os resultados, não simplesmente medi-los; isto é, importa compreender as causalidades que estão à raiz dos problemas e os efeitos produzidos” (p.163).

De acordo com as contribuições de Adorno (2009) semiformação é um termo empregado com a finalidade de descaracterizar a cultura dos grupos não dominantes e representa uma concepção discriminatória acerca de expressões culturais produzidas nas classes subalternizadas. Esta compreensão é possível a partir dos pressupostos multiculturalistas liberais e conversadores que tendem a subjugar diferenças e diversidades.

Ao considerar a semiformação como produto social de menor prestígio cultural, sobressalta-se as práticas difundidas pela classe que detém o poder, relegando para as demais o desafortunio e a desvalorização, na medida em que seu *habitus* ocupa um lugar de menos valia. Tal posicionamento é disseminado em sociedades fundadas pela desigualdade e tange todas as relações sociais, neste caso, a avaliação nacional em larga escala não está de fora. Pensando na prova como um instrumento padronizado, num país tão desigual como o Brasil as questões que compõem tal instrumento se alicerçam em conteúdos e práticas sociais e culturais comuns em grupos dominantes ou dominados? A semiformação é componente programático cobrado nos exames em larga escala?

Esteban (1999-2000) contribui para nossas reflexões:

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem (p.68-69).

Segundo Pucci (1998) “(...) por mais que Adorno tenha se afastado da

primazia do econômico em relação às outras esferas da totalidade, ele não negou sua importância, apenas relativizou-a” (p. 16). Trabalha-se às categorias: diferenças e desigualdades, apesar da centralidade da cultura não se minora os impactos oriundos das relações econômicas.

O fato dos diferentes e desiguais não terem espaço e voz em lugares tidos como privilegiados se associa à construção histórica de países marcados pela colonização de exploração e subalternização cultural. O processo de colonização se encarrega de subalternizar todos aqueles que não correspondiam aos padrões dominantes. Não é, por acaso, as crescentes iniciativas e lutas por direitos humanos e valorização identitária em países da América Latina. Direitos sociais negados, exclusão e opressão cultural são apenas algumas facetas das colônias de exploração em função do sistema capitalista.

A clareza, no pensamento efetivamente crítico, não significa apenas um processo lógico, como na tradição cartesiana, mas também um processo histórico concreto (1991:47). A teoria crítica não aceita a continuação da miséria. Ela busca a realização de todos os indivíduos. É da experiência e não da fantasia que ela toma consciência e se opõe à reprodução crescente da escravidão do trabalhador na sociedade capitalista e de todo tipo de miséria que o ameaça (1991:52). Seus interesses constantes são os de suprimir a dominação de classe (Apud. PUCCI, 1998, p. 31).

Apesar de cada sociedade ter sua inspiração própria, encontra-se nas proposições assinaladas encaminhamentos convergentes no que se refere à emancipação. Denunciar as mazelas do capitalismo e propor um novo mundo, a partir de novos valores é tarefa defendida por vários cidadãos, movimentos sociais, correntes teóricas e entidades da sociedade civil, neste contexto se insere a Escola de Frankfurt, Paulo Freire e autores inter/multiculturais.

2.7. Efeitos de lugar, inter/multiculturalismo e identidade: marcas de um processo social

Como já destacado o inter/multiculturalismo é um termo polissêmico e envolvido em algumas nuances e tensões, todavia ao explicitar a perspectiva crítica, compreende-se esse campo para além das discussões em prol da cultura. Enfatiza-se a articulação da cultura com as desigualdades.

Como Bourdieu (2011) define efeitos de lugar? Para o referido autor os

indivíduos, assim como as coisas se situam num lugar específico. E ressalta ainda a não ubiquidade, ou seja, é impossível que o mesmo corpo ocupe diferentes lugares ao mesmo tempo. “O lugar ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões, ou melhor, seu entulhamento” (p. 160). Compreende-se como lugar social o espaço físico no qual os sujeitos sociais constituem suas identidades num processo constante de formação para os possíveis efeitos que o lugar social acarreta para constituição da identidade, seja na dimensão individual, coletiva ou institucional.

Para Bourdieu (2011) só agentes sociais se relacionam dinamicamente com os espaços, num grande processo de apropriação das referências desses espaços. Além disso, ressalta que tais lugares trazem marcas expressivas da relação de desigualdade e delimitam o lugar das diferenças. A este propósito, ressalta-se o seguinte trecho: “Nada mostra melhor que os guetos americanos, esses lugares abandonados, que se definem, fundamentalmente, por uma ausência – essencialmente a do Estado, e de tudo o que disso discorre: a polícia, a escola, as instituições de saúde, as associações etc” (p.159).

Certamente, lugares sociais menos privilegiados ou marcados pela ausência do Estado acabam produzindo identidades marginalizadas, sendo que, é possível que nesses espaços os indivíduos tenham dificuldades para entoar sua voz, para impor suas diferenças como marca identitária e não como produto hierarquizado da cultura etnocêntrica. Considera-se os efeitos de lugar no processo de constituição das identidades, sem contudo, defender o determinismo, pois percebe-se esses indivíduos relacionados à diversos espaços. Apenas, levanta-se a reflexão para as possíveis marcas que se carrega dos lugares de referência, principalmente quando o objeto de análise, exame em larga escala, ignora as interferências do espaço social na construção identitária.

As proposições do autor complementam o parágrafo acima:

As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico (por exemplo, capital/província) tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão, isto é, enquanto categorias de percepção e apreciação ou de estruturas mentais (parisiense/ provinciano,

chique/não chique) (BOURDIEU, 2011, p. 162).

Após apreciação da citação, retoma-se os questionamentos de Esteban (1999 – 2000) e Gabriel (2008) saberes valorizados e não valorizados na sociedade hierarquizada. Para as autoras, muitos são os saberes produzidos pelos grupos, contudo a prova padronizadora elege um único saber para compor a prova. Esse, por sua vez, não está em consonância com a pluralidade de saberes, pelo contrário, ao considerar os efeitos de lugar estarão intimamente ligados aos espaços sociais onde foram produzidos. E no caso da avaliação nacional brasileira, pode-se até especular que tal espaço de reprodução se encontra vinculado ao jogo assimétrico de poder.

Em suas reflexões sobre os efeitos de lugar Bourdieu (2001) destaca a dinâmica social empreendida pelo capital. Ele favorece a fixação dos indivíduos em seus lugares específico, na medida em que dificulta a mobilidade, por isso, mantém e reforça as distâncias espaciais. Em outras palavras, é decisivo no que diz respeito ao pertencimento espacial. “A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 2011, p. 164). A falta de capital também corrobora para as desigualdades, acirrando ainda mais questões acerca do reconhecimento, principalmente quando se engendra numa lógica social que privilegia marcadores identitários ligados ao poder aquisitivo e ao capital cultural da elite. Esteban (1999 – 2000) menciona que o conhecimento adotado na avaliação nacional tende para o saber produzido no espaço físico do dominante, em outras palavras, o poema intitulado os “ninguéns” de Eduardo Galeano também traz centralidade para essa tensão.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA SOCIAL TOMADA EXCLUSIVAMENTE COMO EXERCÍCIO EDUCACIONAL

Atualmente a avaliação assume centralidade no campo educacional, ao mesmo tempo em que atende aos anseios dos acadêmicos quando empregada em prol da aprendizagem e da autoavaliação, favorece o controle e a regulação quando imposta pelos interesses de organismos multilaterais. Como prática social, a avaliação não é neutra, inserida numa determinada cultura traduz seus objetivos nas organizações multiculturais, por isso, relaciona-se à identidade em suas dimensões: individual, coletiva e institucional.

Embora a avaliação seja uma prática adotada em vários ramos da vida social, é na educação que encontra seu lócus fecundo e privilegiado. Para Dias Sobrinho (2011) e Barreyro e Rothen (2011), da década de 90 em diante, no Brasil, a avaliação ganha, cada vez mais, um território sagrado na agenda governamental e nas políticas educacionais, com destaque para as avaliações nacionais, objeto do estudo em tela. “Na década de 1990, a avaliação da educação torna-se central no desenvolvimento das políticas públicas” (ROTHEN e BARREYRO, 2011, p.11).

Dentre suas diferentes finalidades, na escola, é muito comum ser adotada como estratégia para mensurar resultados, por isso, às vezes, é aplicada no final do processo para medir, verificar e constatar de que modo os objetivos almejados foram alcançados. Segundo Rothen e Barreyro “avaliar os estudantes implica concentrar-se no produto final das aprendizagens sem considerar os processos de aprendizagens, ou seja, as diferenças entre os alunos” (2011, p. 12).

Segundo Dias Sobrinho (2011) no século XX a avaliação penetra a área educacional a partir das contribuições da psicologia que se preocupava com a aprendizagem, ou melhor, com sua medida. Empenha-se em mensurar a aprendizagem com base em modelos objetivos, ignorando questões subjetivas e concretas que afetam o desenvolvimento dos indivíduos. “A aprendizagem é em geral quantificada por meio de números ou outras formas de notação e classificação; porém como medir

experiências existenciais”? (p. 18). Nessa perspectiva, diferenças e desigualdades inerentes à identidade dos estudantes e das organizações estariam à margem do processo avaliativo, comprometendo o diálogo inter/multicultural crítico com a avaliação. A avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma da racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia igualitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 20).

Medidas, técnicas, classificação, eficiência e mensuração são características que marcam a avaliação da educação nesse período, no qual os objetivos educacionais surgem como diretrizes para reformulação de currículos e instituições. Embora esse fragmento especifique características da avaliação do início do século XX ainda hoje ao considerar as avaliações nacionais subsidiadas em testes padronizados, identifica-se muitas semelhanças das quais a racionalidade técnica que envolve todo o processo.

Do final do século XIX ao início do XX constata-se com base nas proposições de Dias Sobrinho (2011) que a avaliação passa por duas fases, a primeira com ênfase nos procedimentos técnicos e a segunda um pouco mais direcionada para objetivos e instrumentos educacionais, estabelecendo relações entre resultados e o currículo, mesmo que não prescindida da neutralidade e da racionalização.

3.1. Afinal, como definir avaliação e de que modo é percebida em sociedades desiguais e multiculturais?

A avaliação carrega um conjunto de intenções, trata-se de um julgamento e sempre estar a serviço de alguém ou de alguma instituição. Encarregando-se de dizer algo sobre objeto / sujeito avaliado e implica tomada de decisão. Talvez, por isso, mexa com corações e mentes como destaca Canen (2005 e 2009), portanto não é uma ação puramente técnica e nem neutra. De acordo com Perrenoud (1999):

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelências, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (p. 9).

Das palavras de Perrenoud (1999), destaca-se a frase final que revela a problematização do estudo em tela, a ideia de que avaliações baseadas em provas padronizadas adotam um aluno universal e abstrato. Tais testes operam com uma representação de aluno, talvez concreto em alguns contextos sociais, entretanto, ao analisar o corpo discente e as instituições educacionais este aluno torna-se em algumas circunstâncias hipotético e imaginário, na medida em que não carrega em sua identidade os mesmos efeitos de lugar do idealizado. Esta representação não é capaz de atender a pluralidade de alunos submetidos às provas nacionais.

A avaliação é uma área complexa e envolve diferentes formas concretas de estar no mundo, não sendo uma prática abstrata se desenvolve na tensão e no conflito das produções e interações sociais. Trata-se de um campo marcado por disputas de poder e exclusão, principalmente quando se apresenta na forma de testes padronizados. Apesar de sua complexidade e conflitos a avaliação nacional minimiza os efeitos de lugar na identidade individual e organizacional, quando não estabelece diálogo com os protagonistas do processo de avaliação.

Apesar de alguns pontos de interseção, a concepção de avaliação dos autores possui suas especificidades. Enquanto Perrenoud (1999) enfatiza a seleção como um atributo intrínseco da avaliação, Dias Sobrinho (2011) demonstra preocupação com a dimensão social.

A avaliação é uma atividade simultaneamente escolar e social tecida na tensão inclusão/exclusão. Embora seja bastante vinculada à atuação escolar, a avaliação é utilizada em diversos âmbitos sociais como parte das práticas seletivas e como mecanismo de controle dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos. Tanto na escola quanto fora dela, a avaliação se caracteriza por sua potencialidade para orientar a certificação, a classificação e a seleção (p.66).

Ainda sobre o conceito de avaliação, destaca-se as contribuições de Esteban (1999 - 2000) que a ora se aproximam das proferidas por Perrenoud (2009)

ora das de Dias Sobrinho (2011), como explicita o trecho acima. Contudo é importante destacar que tais autores se comprometem com a dialética, não ficam restritos a denúncia, pelo contrário, partem dela para pensar caminhos para uma avaliação que coadune aspectos subjetivos ao processo. “Um caminho possível para a redefinição do sentido da avaliação seria incorporar a perspectiva apresentada por Bhabha (op. cit) de substituir a negação pela negociação” (Apud. ESTEBAN, 1999 – 2000, p.70).

De acordo com Canen (2005), a avaliação não tem um fim em si mesma, não se restringe à contemplação do que esta no seu cerne, trata-se de um julgamento de valor a partir de critérios estabelecidos *a priori* ou em construção durante o processo avaliativo, neste sentido a apreciação e o juízo são essenciais ao ato de avaliar. Avalia-se com o objetivo de verificar se as metas almejadas foram atingidas. “Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Espera-se algo da avaliação nacional, a da aprendizagem ou do conhecimento como é conhecida na escola colabora com os processos escolares, possibilita aprovação e reprovação de estudantes, auxilia na reorganização do trabalho entre outros. Já a de sistemas atende objetivos macros e externos e está intimamente vinculada aos interesses do governo, por isso, atua em prol do controle e da fiscalização.

A literatura sobre o assunto indica que de fato o tema está envolto de grande complexidade, haja vista a heterogeneidade de suas definições. Observa-se também uma pluralidade no que tange seus sentidos e finalidades, das quais, explicita-se o conflito entre avaliação somativa e formativa. Embora possuam significados divergentes, é importante destacar que essas abordagens não se excluem, e o Sinaes demonstra que é possível uma relação entre elas, como mencionou Canen (2005).

Acredita-se que Canen (2005 e 2009) avança associando abordagens avaliativas. Sugere que a avaliação assuma potenciais multiculturais e incorpore elementos classificatórios quando necessário sem abdicar das orientações

formativo-diagnósticas, mantendo uma relação entre objetividade e subjetividade. Nesse caso, não seria suficiente a incorporação do multiculturalismo folclórico ou liberal.

A avaliação pode organizar-se em somativa e formativa, podendo ainda estar na fronteira. Por avaliação classificatória, entende-se àquela que prioriza o resultado final, desconsiderando as subjetividades e peculiaridades do processo de construção do conhecimento, tende a homogeneizar e classificar os alunos por meio das notas obtidas na prova. “Entende-se por avaliação somativa aquela que é feita ao final do curso.” (Canen, 2005, p. 100).

Para Esteban (2008)

A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as (2008, p. 15).

Com base na citação das autoras, é possível depreender que a avaliação em sua vertente classificatória ou somativa se afasta dos potenciais multiculturais críticos, na medida em que não incorpora marcadores identitários e efeitos de lugar na constituição da identidade discente e institucional. Além disso, é facilmente compreendida como uma técnica de coleta de dados neutra e distante do processo educativo.

Dias Sobrinho (2011) também discorre sobre as perspectivas de avaliação, uma orientada por visões objetivista e utilitarista e outra subjetivista e holística. Ele defende a possibilidade da associação. “Eles na realidade frequentemente se combinam e entrecruzam. Essa multiplicidade de recursos metodológicos é importante para enfrentar a complexidade teórica e prática da avaliação” (p. 85). Tal como sugere Canen (2005 e 2009), o autor reconhece a possibilidade de hibridizar a avaliação, para que atenda marcos formativos e classificatórios.

Os procedimentos de avaliação baseados em testes padronizados, aplicados indiscriminadamente a todos os estudantes e que traduzem seus resultados em forma de uma única notação numérica ou verbal, são inadequados e insuficientes, pois não levam em conta a complexidade das estruturas de aprendizagem de cada aluno e as

especificidades socioculturais. Além disso, não fornecem “uma necessária explicação sobre os antecedentes e causas do nível a que se tenha chegado, assim como sobre a evolução e os procedimentos de intervenção a aplicar no futuro” (Rosales, 1992:104) (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 159).

Comumente testes padronizados se ancoram na perspectiva somativa da avaliação, adotam um aluno universal e igual, independente dos efeitos de lugar em suas identidades. Desconsideram as dinâmicas multiculturais das histórias de vidas e também o *habitus* dos sujeitos avaliados. Partem do princípio que todos os alunos gozam de uma mesma realidade, possuem *status* semelhantes e condições iguais de aprendizagem e oportunidades.

Embora o Manual do Enade/2012 faça menção ao questionário aplicado aos estudantes para levantar seu perfil e informações sobre as instituições, ainda não há clareza qual é a relação estabelecida entre a tabulação dos dados e o desempenho dos estudantes. Não se sabe ao certo de que modo os dados obtidos através do questionário favorecem o Enade. Embora a nota obtida no exame não seja a média final da instituição de ensino superior, a indústria cultural divulga o ranking das notas e classifica as instituições com base no resultado do aluno. Para Esteban (2008) a perspectiva quantitativa da avaliação se caracteriza pela supremacia dos resultados, uniformizando os sujeitos e suas identidades. Nestas avaliações todos são os mesmos, identificados a partir de sua identidade coletiva, estudante.

Diferente da avaliação classificatória, a formativa atribui relevância ao processo de interação com os mais variados saberes. Sua finalidade não se resume em um conceito final no processo, pelo contrário, acompanha-se todo o desenvolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem. Neste caso, a subjetividade e a diversidade cultural estão inclusas no processo de avaliação.

Em outra perspectiva a avaliação diagnóstica ou formativa tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam a avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação formativa ou diagnóstica teria. Como propósito, o crescimento de alunos e de instituições e não a sua mera classificação (CANEN, 2005, p.101).

No caso, específico deste estudo que procura refletir sobre a avaliação nacional, tendo por referência identidade, diferenças e desigualdades, nota-se um

consenso entre os autores envolvidos na discussão acerca dos testes padronizados, na medida em que deixam de apreender a identidade tanto do aluno como da instituição e não abarcam os efeitos de lugar. Eles apenas legitimam o saber de um grupo de alunos, estes por sua vez, têm seu *habitus* apropriado na prova. Em contrapartida aqueles cujo *habitus* não é dominante, em sua maioria são os menos sábios e também menos poderosos. Segundo Dias Sobrinho (2010):

Há a tendência, nos exames gerais, de identificar pura e simplesmente avaliação com medição, supondo que a parte é o todo. Os instrumentos técnicos dos exames nacionais efetuam a elementarização dos fenômenos complexos das aprendizagens e da própria educação, pois precisam fazer a homogeneização tanto da diversidade do estudantado como dos conteúdos mínimos a serem cobrados e analisados o quanto possível objetivamente, fazendo abstração das dimensões emocionais, éticas, políticas, sociais que também constituem a subjetividade da vida humana (p. 219).

Ainda que contribuam para as políticas educacionais, cabe uma reflexão. Como pensar políticas inter/multiculturais a partir de instrumentos excludentes e opressores, que pouco ou quase nada incorporam da dinâmica do multiculturalismo e, portanto das identidades individual, coletiva e institucional? Esteban (1999 - 2000) corrobora com nossas reflexões:

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem (p.21).

A avaliação educacional presta um serviço à sociedade, fornece dados sobre a educação brasileira, possibilitando que os gestores tenham uma compreensão acerca das diversas instituições de ensino. Todavia, como já mencionado como prática social, ela atende algumas orientações e ideologias, das quais, muitas das vezes, não estão em favor dos alunos, pelo contrário servem para punir as instituições e seu corpo docente, podendo também afetar a autoestima dos alunos que não correspondem às exigências do exame.

Posiciona-se contra o uso exclusivo da avaliação em larga escala, uma vez que esta deveria ser articulada a outros instrumentos de modo a poder assimilar os fenômenos da diversidade e as categorias do inter/multiculturalismo. Quando a avaliação se assenta em princípios técnicos e excludentes não compreende que o conhecimento extrapola as fronteiras definidas pela estrutura do poder, principalmente quando se refere à avaliação do ensino superior que tende a não abarcar as diferentes trajetórias acadêmicas dos discentes construídas antes adentrarem na educação superior.

Dias Sobrinho (2011) adverte sobre as nuances e os conflitos envolvidos da avaliação a serviço dos governantes:

Essa avaliação não se preocupa em ser essencialmente educativa; sua principal finalidade é servir de instrumento de informação e de legitimação para as políticas dos governos relativamente à educação superior. Como tal, é um instrumento valiosíssimo para os governos, que necessitam de informações rápidas, comparativas e de alcance geral que instrumentem suas políticas voltadas sobretudo para a modelação de um sistema mais eficiente e ajustado a seus projetos de poder (p.102).

Então, a avaliação tal como se processa hoje coaduna interesses de grupos dominantes e, conseqüentemente de governos. Como prática social se coloca a serviço do sistema, deixando de lado identidade, desigualdade e diferenças, ainda que em sua proposta oficial a intenção fosse atender a pluralidade a partir de instrumentos diferenciados de coleta de dados e uma avaliação amostral, descaracterizando a classificação.

3.2. Pensando os limites e as possibilidades das desigualdades, diferenças e identidade na esfera da Educação Superior: consensos e dissensos

A educação superior é o último nível da educação escolar por definição da LDBEN nº 9.394/96, estando disponível para aqueles que demonstrarem condições e capacidades intelectuais e artísticas, conforme discorre o inciso V do artigo 4º. “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, p. 9).

Severino (2008) ao abordar o tema da educação superior torna saliente as

proposições abaixo sobre a LDBEN:

No texto legal, além dos dispositivos concernentes à educação em geral, autoaplicáveis também ao ensino superior, é dedicado todo um capítulo, o IV, à educação superior, indo do artigo 43 ao 57. São estabelecidas suas finalidades (art. 43), definidos seus cursos e programas (art. 44) – estabelecendo-se que ela será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45) – regulamentados os processos de autorização e reconhecimento dos cursos (art. 46), definido o ano letivo regular (art. 47); trata da emissão dos diplomas (art. 48), das regras de transferências de alunos (art. 49), da disponibilidade das vagas não preenchidas para alunos não regulares (art. 50), das normas de seleção e admissão dos alunos (art. 51), das características que as instituições devem ter em função de seu perfil formativo pluridisciplinar (art. 52), do regime jurídico e de carreira docente do pessoal das universidades públicas e do compromisso da União em assegurar recursos orçamentários suficientes para a manutenção das instituições federais (art. 55). No art. 56, determina-se que as instituições públicas de ensino superior “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. E o artigo 57 estabelece que “o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (SEVERINO, 2008, p. 78-79).

Para a pesquisa empreendida, interessa-nos o artigo 46 que menciona o processo de avaliação. Reconhece também o Estado avaliador e interventor que por meio do processo avaliativo credencia e descredencia cursos. “Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASI, 1996, p. 37).

Considerando que a atual LDBEN prever a pluralidade de instituições no nível superior, as instituições organizam-se em faculdades, universidades, centro universitários e outros. Como assinalam Canen & Canen (2005), as organizações sociais estão envoltas no multiculturalismo, logo podem se compreendidas como organizações multiculturais. Nesse caso específico, tais instituições são plurais nos objetivos e nas ações, para além do aspecto cultural e do perfil identitário de corpo discente e docente. Apesar disso, o Sinaes, tal como vem sendo desenvolvido hoje homogeneiza e nega a identidade em sua dimensão organizacional e individual.

Mesmo diante da compreensão de que as instituições são organizações multiculturais (Canen & Canen, 2005), aparentemente, a avaliação padronizar as

diferenças e desigualdades tanto das instituições como de seus protagonistas discentes, docentes, funcionários e outros. No que tange às proposições diferença e desigualdades, Severino (2009) corrobora com nossa discussão ao reconhecer o caráter o tema anunciado por Fraser (2002) distribuição.

A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras. Tais condições se mostram muito agravadas no contexto histórico-social do terceiro mundo, assumindo características particularmente críticas na América Latina (p. 255).

No que se refere às desigualdades e diferenças traz-se à baila o modo como essas categorias, mesmo que implicitamente, estão presentes nos discursos, práticas e textos legais desde a primeira gestão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Observa-se nessa gestão a incorporação nas políticas tanto das diferenças como das desigualdades, o efeito de lugar produzido na identidade dos atores sociais é considerado pelas iniciativas adotadas nessa gestão. Para ilustrar, menciona-se o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), programa de financiamento para estudantes de nível superior, conforme perfil socioeconômico e outras características.

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior (Fonte: <http://siteprouni.mec.gov.br/>).

Para participar do programa, é necessário atender alguns critérios, estabelecidos pelo governo federal e informados através do portal do MEC, veja os a seguir:

- Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola;
- Estudantes com deficiência;
- Professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura, nesse caso não é necessário comprovar renda.

Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa (Fonte: <http://siteprouni.mec.gov.br/>).

De acordo com os critérios do programa, nota-se que diferenças e desigualdades afetam a identidade institucional⁸, coletiva e individual dos protagonistas da educação, sejam docentes ou discentes. Através do Prouni identifica-se marcas dos efeitos de lugar (Bourdieu, 2011) na identidade dos sujeitos sociais, nesse caso, ressalta-se as marcas da desigualdade econômica, expressada pelo perfil socioeconômico. Além do referido programa, amplia-se também as medidas de ação afirmativa impostas pelo governo federal através das cotas para universidades de sua administração.

Ainda nesse governo, no campo da educação superior destaca-se às políticas de ação afirmativa, nesse caso, as cotas para etnia negra e indígena. Com relação às cotas observa-se sua articulação com diferenças e desigualdades, a categoria diferença problematizada pelo inter/multiculturalismo estaria, pelo menos em parte, contemplada na adoção de ações afirmativas relacionadas à etnia ou raça, por exemplo, cota para alunos negros. As cotas coadunam-se também com a redistribuição, na medida em que se articulam ao perfil socioeconômico.

Ainda que as desigualdades e as diferenças estejam presentes até nas políticas de governos, chama a atenção a insistência da política de avaliação nacional em manter a padronização por meio de testes em larga escala, mesmo diante da constatação política e legal da problemática do reconhecimento e da distribuição (FRASER, 2002).

3.3. Breve panorama da avaliação do ensino superior no cenário global

A avaliação na educação assume contornos específicos, estando presente em momentos distintos: o primeiro se relaciona ao processo ensino - aprendizagem. Quando é possível notar que estar a serviço da aprendizagem, portanto se entrelaça ao cotidiano, envolvendo alunos e professores. Um outro momento diz respeito à avaliação nacional, de responsabilidade do governo e com uma intenção clara de discorrer sobre a qualidade da educação. Somado a isso, ressalta-se seu caráter político – “informativo”, trata-se de uma estratégia

⁸ No estudo em tela ora utiliza-se identidade institucional ora identidade organizacional. Ambos os termos versam sobre as especificidades de cada instituição, explicitando que as organizações têm sua dimensão multicultural como defendem Canen e Canen (2005).

governamental para justificar investimentos, incentivos fiscais e esclarecer a sociedade sobre a qualidade da educação brasileira.

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominante controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos – hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimento e quantificação de produtos... (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 59).

Apesar da avaliação estar intimamente ligada à política, Dias Sobrinho (2011) faz uma observação importantíssima, em suas palavras, embora a avaliação ajude compreender a qualidade da educação, muito raro contribui para o desenvolvimento de políticas governamentais, geralmente são as políticas que pensam a avaliação e não o contrário.

Guy Neave, Apud. Dias Sobrinho (2011) relaciona o surgimento do Estado avaliador à demanda popular por educação. O Estado avaliador ganha força e notoriedade em função do anseio do povo por direitos sociais. Surge então, a necessidade de avaliar a eficiência e eficácia das políticas nos anos 60. Atualmente seu papel de controle se intensificou e, por isso, atende com quase exclusividade à fiscalização e regulação na educação superior.

3.4. Avaliação da Educação Superior no Brasil

Na década de 60, o Brasil passa por profundas mudanças em seu regime político, em 1964 os militares assumem o governo e impõe a censura e o silenciamento, impedindo manifestações estudantis, culturais e artísticas contra hegemônicos. Dentre os limites e as possibilidades desse período que perdurou até 1985, destaca-se o crescente investimento em educação, principalmente nas universidades, com o escopo de atender a modernização e o padrão científico. Nesse período houve um incremento das pesquisas, fortalecimento do sistema de pós-graduação e em 1968 a reforma universitária sob a égide da teoria do capital humano, vinculando, cada vez mais, educação superior e produtividade.

A política educacional do regime militar brasileiro submetia a educação à produção. Para maior eficiência, exerceu severo controle

ideológico sobre as instituições educacionais, intervindo rigidamente nas universidades, não só no que diz respeito às esferas administrativas, mas também à docência e à pesquisa. Em algumas instituições estratégicas, até mesmo as aulas corriqueiras eram submetidas a controles explícitos. As pesquisas não somente sofreram controles ideológicos, porém, também eram induzidas a servir aos objetivos do Estado declaradamente orientados para acumulação do capital (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 69).

Com o objetivo de ampliar a atuação da educação superior no país, o governo utiliza estratégias para promover a expansão do setor privado, ampliando as ofertas de vagas sem assegurar maiores investimentos no setor. Não por acaso que nos anos 60 muitos países experimentam o processo de massificação da educação superior, caracterizado pelo aumento expressivo do número de matrículas, como assinalou Severino (2010). Apesar disso, Dias Sobrinho (2011) observa que ainda não se rompeu com o elitismo consagrado nesse nível.

Em nossa análise, a educação superior muda seu papel, deixa de favorecer a formação dos sujeitos sociais e se centra na capacitação de mão de obra para necessidades sociais específicas e impostas pelo modelo socioeconômico vigente. Ainda sobre esse assunto, Dias Sobrinho (2003) menciona:

A educação deixa de ser compreendida como direito humano fundamental e passa a ser entendida como benefício individual. No “quase-mercado” educacional, a educação e os conhecimentos tendem a ser uma “quase-mercadoria” para uso do indivíduo e dos grupos de clientes ou consumidores que a podem possuir. A formação plena do ser humano tende a se reduzir, na educação superior instrumentalizada para o mercado, ao sucesso individual, especialmente à capacitação para empregos, quer estes existam ou não (p. 100).

Diante da constatação de que o crescimento do país dependia proporcionalmente da instrução do povo, o governo tem um desafio a enfrentar, popularizar um nível educacional até então privilégio da elite, sem, contudo ampliar os gastos públicos com educação. Dentre as possibilidades para atingir seu objetivo, é possível perceber o incentivo para expansão do setor privado e indícios de um processo de cunho privatista, Dias Sobrinho (2011) caracteriza a privatização em função da ampliação de vagas desacompanhada de investimentos e estrutura.

A expansão alimentada durante o período militar ajuda a formar o mosaico superior brasileiro, em função da crescente diversidade de instituições e das limitações impostas às instituições públicas no que diz respeito à escassez de

recursos. Certamente as novas medidas apostam no crescimento econômico do país pela educação. O processo de expansão contribui para a diversidade, amplia e diversifica o público da educação superior, evidenciando ainda mais questões inter/multiculturais. Se anteriormente o público da universidade tinha um perfil fácil de ser identificado, a expansão modifica esse cenário.

Diante do alargamento do nível superior algumas demandas surgem, das quais a necessidade de acompanhar o crescimento da educação superior. Dentre as possíveis estratégias para acompanhamento e monitoramento, a avaliação assume centralidade e, aos poucos, ganha contornos visíveis de um mecanismo do governo em prol do controle e da fiscalização, principalmente nos anos 80. Segundo Dias Sobrinho (2011) na década de 80 o Brasil experimenta dois frágeis programas de avaliação: Paru e Geres.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) tinha dois sentidos: valorizar a gestão da instituição e centralizar o processo de desenvolvimento e divulgação do conhecimento. Entretanto o MEC não abraçou o programa que em 1984 foi desativado, como destacou Dias Sobrinho (2011).

Em 1985 a “Comissão dos Notáveis”, presidida por Sarney desenvolve um documento contendo novas orientações para educação superior. Segundo Dias Sobrinho (2011), nesse documento, é possível identificar novos rumos para política educacional superior. Nele verificam-se formulações que se concretizariam no governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, ampliação das políticas que favorecem a privatização, diversificação e diferenciação institucionais”(p. 73).

Com base no documento elaborado pela “Comissão dos Notáveis” o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (Geres) amplia e implementa os propósitos do documento, dos quais a adoção de exame nacional. Formulando uma nova política de avaliação da educação superior, agora ancorada em exame.

O relatório já propunha que fosse feita a avaliação dos cursos de graduação por comissões de especialistas, a análise das condições e recursos financeiros, físicos e pedagógicos, indicadores de eficiência - proporção professor/aluno, custos por estudante, evasão, tempos de conclusão de cursos e outros hoje praticados (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 74).

No cenário internacional a avaliação ferramenta do Estado

interventor vigorava antes dos anos 80, no Brasil, especificamente, essa sua finalidade ganhou maior visibilidade a partir da década de 90 com a ascensão da política neoliberal implementada. Sobre esse período veja as proposições de Dias Sobrinho (2011).

Desde 1995, o Ministério de Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e próprio governo apresentam (p. 75)

As palavras de Barreyro e Rothen (2011) ratificam o trecho acima:

A ênfase da ação estatal não foi típica do Estado provedor (apesar de manter IES públicas federais) e nem de um Estado regulador, mas sim, teria a figura de um Estado avaliador. Em outras palavras, não promoveria a educação superior e elaboraria normas flexíveis. Bem como não assumiria o papel de fiscalizar as instituições. Em última instância, o Estado cumpriria o papel de mediar a relação entre o fornecedor de educação superior (as IES) e o mercado consumidor. Essa mediação ocorria tanto pelo fato de o Estado avaliador informar à população os resultados da sua avaliação como no sentido de autorizar o funcionamento das IES (p. 81).

A avaliação nacional como ganha destaque maior visibilidade no Brasil nos anos 90, na gestão FHC e, desde então, o Estado avaliador vigora, utilizando a avaliação como ferramenta governamental para controle, financiamento e fiscalização tal como discorrem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente. Nas palavras de Ristoff e Giolo (2006) o aparato legal vigente favorece a função reguladora da avaliação na educação superior e legitima a adoção de testes padronizados.

Antes do texto da atual LDBEN, a avaliação da educação superior no Brasil se pautava em orientações neoliberais, atendendo pressupostos da regulação e fiscalização, como explicitou de Dias Sobrinho (2009 e 2011). Destarte, o dispositivo legal apenas reconheceu e legitimou o conteúdo do documento elaborado em 1985 pela “Comissão dos Notáveis”. Reafirmando a política de privatização do ensino superior iniciado no período militar e conservado até hoje.

Contrastando as proposições de Ristoff e Giolo, Dias Sobrinho assinala:

O Exame Nacional de Cursos – que, após as primeiras críticas veio a ser complementado pela Análise das Condições de Oferta, atualmente ACE, já tinha sido preparado pelo Ministério e recebido a aprovação do Congresso Antes mesmo de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter contemplado em seu texto a sistemática que deveria ser implantada (2011, p. 78).

Nos anos 90 sob a direção de Fernando Henrique Cardoso os propósitos do relatório dos notáveis foram totalmente incorporados pela política de avaliação nacional. “Uma sequência de textos legais, medidas administrativas e políticas lançadas a partir de 1995, no Brasil, dá conta de que as orientações oficiais para educação superior estavam adquirindo mais intensidade” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 77). Das orientações desse período, destaca-se a mudança de função da educação superior, percebe-se a redução de seu papel na formação do cidadão e na produção de conhecimento em detrimento da profissionalização e aperfeiçoamento de habilidades e competências voltadas, estritamente, para o mercado de trabalho.

3.5. Década de 90: marcos legais e concretos para a avaliação da Educação Superior, em cena: PAIUB e ENC

Desde a década de 80 o Brasil experimenta uma perspectiva de avaliação na direção do Estado avaliador e interventor, para tanto, algumas medidas são debatidas e adotadas, das quais a possibilidade da avaliação atender um modelo de controle e regulação da educação superior, servindo diretamente aos propósitos do governo. Ainda nesse quadro de transformações de cunho privatistas e neoliberais, surgem os exames nacionais como possibilidade de avaliar cursos de graduação.

Além das tentativas governamentais de organizar a avaliação da educação superior pela lógica do controle e da fiscalização, é possível perceber algumas ações dos protagonistas da educação em relação à avaliação, vale ressaltar que tais iniciativas, afastam-se da perspectiva utilitarista difundida pela ação governamental. E em contrapartida promovem práticas de avaliação formativas no interior das IES, intensificando o diálogo com os sujeitos envolvidos na educação e respeitando a identidade institucional. Trata-se de uma tentativa de resistir ao Estado avaliador.

O descontentamento por parte do corpo docente no que diz respeito aos rumos da avaliação provoca reações em várias universidades. Diferentes ações, ou

melhor, reações surgem no início da década de 90. Busca-se uma avaliação que se centre nos sujeitos do processo educativo e, não apenas em interesses de governo. Vislumbra-se uma tentativa de manter a identidade institucional e individual em destaque diante do esforço padronizador adotado pela avaliação nacional imposta pelo Estado avaliador.

Surgem propostas avaliativas com ênfase nos aspectos formativos e subjetivos do processo de aprendizagem, tal como delineada pelo PAIUB (Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira) no início dos anos 90. “Nesse programa é explícita a função formativa/emancipatória que não está ligada com o financiamento, sendo um processo interno à instituição e que pressupõe a participação dos envolvidos” (BARREYRO e ROTHEN, 2011, p. 78).

Segundo Dias Sobrinho (2011), o PAIUB foi um programa de iniciativa de um grupo de professores universitários. O referido grupo elaborou uma proposta de avaliação para educação superior que contemplasse os anseios dos protagonistas do processo educacional, envolvendo ações globais do processo do ensino – aprendizagem e convocando para o diálogo a identidade individual e institucional em inter-relação no espaço acadêmico. O programa em tela atende aspectos globais da educação com ênfase na emancipação e formação.

Logo depois de implementação do Paiub no sistema universitário brasileiro, Dilvo Ristoff, interpretando o documento básico deste Programa, estabelecia o que ficou largamente conhecido como os seus sete princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (Ristoff, 1994:89) (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 84).

Para Barreyro e Rothen (2011) esse programa foi a primeira iniciativa brasileira que estabeleceu uma política pública de avaliação, tendo por referência a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem em função de intencionalidade emancipatória e formativa.

Em função dos interesses governamentais anunciados e postos em prática no início dos anos 90, o PAIUB foi descartado e suas potencialidades abandonadas. Uma nova proposta se ergue, com base em orientações utilitaristas. Se o aspecto dialógico e subjetivo era o eixo da avaliação anterior, a nova

proposta minimiza a possibilidade de participação e diálogo, impondo como prática avaliativa na educação superior o exame nacional em larga escala.

Logo no início dos anos 90, o governo FHC legitima o Estado avaliador e adota a avaliação em larga escala como prática avaliativa no ensino superior. Em 1996 todos os alunos concluintes de graduação foram avaliados e, conseqüentemente cursos, instituição e corpo docente recebiam conceitos baseados no desempenho de seus discentes no ENC – Exame Nacional de Cursos. De acordo com Barreyro e Rothen (2011).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão” (...). O ENC é uma avaliação do produto final dos cursos de graduação, o qual forneceria ao mercado consumidor de educação a informação de quais IES ofereceriam cursos de qualidade. Para “facilitar” a interpretação pelo mercado, só resultados do exame eram apresentados em uma escala de cinco níveis: assim os cursos com conceito A seriam os melhores, e os com conceito E seriam os piores, na ilusão de que o mercado consumidor buscaria os cursos melhor avaliados, os que não obtivessem bons resultados no exame seriam fechados ou pelo MEC ou pelo mercado consumidor (p. 80).

Certamente, essa proposta de avaliação acarretaria descontentamentos na comunidade acadêmica (discente e docente), questionava-se com o método classificatório que não compreende desigualdades, diferenças e identidade seja individual ou institucional. Soma-se as críticas as tensões suscitadas pelo inter/multiculturalismo na medida em que deixam de contemplar a identidade em confronto no processo educacional.

O Exame Nacional de Cursos adota a padronização e traz à tona uma discussão importante, em relação aos saberes valorizados e desvalorizados socialmente. A esse propósito Gabriel (2008) assinala:

Tempos de escola “sob suspeita”, em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos (p. 214).

Esteban (1999 - 2000) também questiona a ideia de um único conhecimento válido na avaliação em larga escala, demonstrando sua preocupação com aqueles que se afastam do núcleo do poder, na medida em que, correm o risco de terem suas práticas e saberes descredenciados pela avaliação nacional. A

questão do conhecimento escolar / acadêmico é um dos grandes desafios para os exames em larga escala, sua dimensão padronizadora opta por um único conhecimento e, portanto marginaliza os demais, mesmo diante das diferenças e dos espaços sociais de aprendizagem.

Com o Exame Nacional de Cursos, o Estado avaliador se efetiva no Brasil. Entretanto tal prática sofreu críticas por parte da comunidade acadêmica, talvez para minimizar as reações contrárias, o governo federal incorpora na avaliação, a Análise da Condição de Oferta (ACO), com o objetivo de categorizar informações específicas das instituições de ensino superior. Entretanto, tal estratégia não surtiu efeitos qualitativos, e o foco da avaliação se concentrou no resultado do exame em larga escala.

Rothen e Barreyro (2011) argumentam:

Avaliar os estudantes implica concentrar-se no produto final das aprendizagens, sem considerar os processos de aprendizagens, ou seja, as diferenças entre os alunos. Desconsidera as condições que interferem no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Pode induzir currículo, ao selecionar certos conteúdos em detrimento de outros, nas provas, padronizando as aprendizagens e contradizendo a autonomia docente quanto à apropriação e ressignificação dos conteúdos (p. 12).

Os testes padronizados prestam um desserviço às diferenças, representam um ataque direto ao inter/multiculturalismo crítico, visto que ignoram completamente as diferenças, e não demonstram preocupação com os efeitos de lugar (Bourdieu, 2011). Seu maior objetivo é mensurar a educação quase que, exclusivamente pelo resultado final, pouco importa os marcadores identitários dos estudantes. Segundo McLaren (2000) “diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas”... (p. 125).

Em substituição ao governo FHC entra em curso no Brasil um governo de esquerda, é a ascensão do partido dos trabalhadores (PT). Dentre as mudanças empreendidas, destaca-se um novo modelo para avaliar a da educação superior. A nova gestão promulga a lei de nº. 10.861/2004 que discorre sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Entra em curso no Brasil uma nova proposta de avaliação para educação superior, esta por sua vez, afasta-se do ENC e incorpora aspectos formativos e somativos, através de três instrumentos: autoavaliação, avaliação

externa e exame em larga escala.

Nas palavras de Ristoff e Giolo (2006):

De fato, o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do Paiub, entre eles, o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Diferentemente do Paiub, no entanto, o Sinaes não adotou o princípio da adesão voluntária. Com a lei do Sinaes, e em consonância com o que estabelecem a Constituição, a LDB e o PNE, todas as IES do País, não apenas as do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema (p. 197).

O Sinaes ressignifica a avaliação da educação superior e, em certa medida, modifica o curso do Estado, até então avaliador. A lei n.º 10.861/2004 substituiu o ENC – Exame Nacional de Cursos, muito criticado pela comunidade acadêmica em função de sua finalidade classificatória e fiscalizadora. E apresenta uma avaliação que congrega durante o processo interfaces da identidade na dimensão individual, coletiva e institucional.

O Sinaes propõe um sistema de avaliação coadunando informações, cruza dados do censo educacional, dos protagonistas da educação e dos resultados dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes que, diferente do “provão” é amostral. Essa proposta de avaliação apresenta potenciais inter/multiculturais, na medida em que hibridiza a avaliação, coadunando características objetivistas e subjetivistas.

Na concepção original do Sinaes, a educação transcende o desempenho estudantil em provas estáticas, como era o caso do Provão, buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES. Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional (p.210).

Essa proposta indica a interação entre governo e agentes educacionais e, abre brechas para o diálogo, na medida em que a IES tem a oportunidade de apresentar os marcadores que definem sua identidade institucional, assim como as marcas dos efeitos de lugar que moldam a identidade na dimensão individual, organizacional e coletiva. “A todos os atores, guardadas as respectivas especificidades, seriam dadas oportunidades de participação ativa nos processos”

(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

A análise sobre o tema revelou que o documento original do Sinaes assinala a intenção do novo governo em romper com a lógica da avaliação utilitarista, equilibrando os paradigmas objetivista e subjetivista. Não sendo mais interessante, apenas a função controladora da avaliação que, deve atentar-se para a aprendizagem e para as identidades em diálogos nos universos educacionais.

Reestruturar a avaliação significou, portanto, construir um sistema, com novos instrumentos, em torno de uma concepção que permitisse superar a fragmentação e integrar organicamente os instrumentos de avaliação, os espaços avaliativos dentro do próprio Ministério da Educação - MEC (é bom lembrar que, até recentemente, cada Secretaria fazia a avaliação com seus próprios critérios, procedimentos e instrumentos) e articulando a autoavaliação das instituições com a avaliação externa, em torno de dimensões estabelecidas em lei (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 198).

Para acompanhar o sistema de avaliação, o MEC instituiu a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) comissão responsável pela sistematização e supervisão. Segundo Dias Sobrinho (2010) essa comissão tem o papel de estabelecer diretrizes para, analisar relatórios, elaborar pareceres e outros.

O Sinaes se organiza em três etapas, autoavaliação organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), avaliação *in loco* e exame amostral aplicado aos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. A CPA é constituída por agentes internos do processo educativo e sob orientação da Conaes, trata-se do momento no qual os protagonistas avaliam a instituição. De acordo com Ristoff e Giolo (2006) “Cabe a CPA, no uso da autonomia de atuação que lhe confere a lei, tomar as ações no âmbito das instituições para que a autoavaliação aconteça.” (p.199).

A avaliação *in loco* é realizada por agentes externos enviados pelo MEC. Pode-se classificar essa etapa como o olhar externo sobre a instituição. Por último, apresenta-se o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), inicialmente se caracterizava pela realização de um exame em larga escala de natureza amostral para estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. Atualmente se caracteriza-se por um exame censitário aplicado aos concluintes.

De acordo com o Manual do Enade/2012:

O Enade é componente curricular obrigatório aos cursos de

graduação, conforme determina a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. É aplicado periodicamente aos estudantes de todos os cursos de graduação, durante o primeiro (ingressantes) e último (concluintes) ano do curso, admitida a utilização de procedimentos amostrais. Será inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular em relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento (p.7).

Dias Sobrinho (2011) e Ristoff e Giolo (2006) ressaltam as conquistas no que diz respeito à avaliação formativa, assinalando que o Sinaes se distancia da avaliação anterior, nesse caso, congrega teste padronizado e aspectos subjetivos, como etapas da avaliação. Conforme explícito nos documentos o Sinaes contempla a autoavaliação, a avaliação externa e o teste padronizado, assim atende as expectativas da avaliação formativa.

Nos últimos anos, o Enade dispensa a participação dos alunos ingressantes e aplica o exame para todos os concluintes, como ocorreu em 2012. A amostragem aos poucos é substituída pela iniciativa censitária. “Ficam dispensados da participação na prova a ser aplicada em 25 de novembro de 2012 (NR), cuja inscrição deverá ser realizada pela própria IES, os estudantes: ingressantes de cursos avaliados pelo Enade 2012” (MANUAL Enade/2012, p. 9). Essa alteração corrobora as análises Barreyro e Rothen (2011):

Em que pese a proposta original do Sinaes insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de *rankings*, isso não ocorreu, plenamente, na prática. Na implementação do Sinaes, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o Sinaes se resumisse a esse exame (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Mesmo diante dos problemas de execução enfrentados pelo Sinaes em sua tradução na prática, Dias Sobrinho (2010) e Ristoff e Giolo (2006) enfatizam as diferenças entre a nova proposta e a anterior (ENC). Problematizam que as avaliações se fundamentam em perspectivas e metodologias contrárias, o primeiro autor resalta que o Enade não foi concebido como central na avaliação, mas para compor o sistema nacional de avaliação. Em contrapartida, Barreyro e Rothen (2011) demonstram

ceticismo com Sinaes, desconfiam que supere a visão utilitarista da avaliação.

Compreende - se que a avaliação da educação é um processo complexo e dinâmico, e por isso, exige um conjunto de ações, dentre elas o exame padronizado, entretanto, não é coerente com o campo do inter/multiculturalismo que diante das desigualdades e diferenças sejam abandonadas pelo Sinaes os aspectos subjetivos.

3.6. Avaliação da Educação Superior no Brasil: entre processos formativos e somativos

No que concerne ao desenvolvimento da avaliação no Brasil, nota-se que apesar das forças externas e das políticas de cunho neoliberais que impulsionam a prática da avaliação ora por caminhos reguladores e ora por fiscalizadores, é possível notar que em alguns períodos a dimensão formativa, ainda que de iniciativa de ações localizadas no interior das IES foi privilegiada.

A avaliação no Brasil ora atende a perspectiva formativa ora a utilitarista. O caráter dinâmico e inter/multicultural que envolve a avaliação surge como ação dos agentes internos ao processo avaliativo, salvo no caso do Sinaes que representa a intenção governamental em congregar aspectos da avaliação formativa e classificatória.

Na década de 80 o Brasil experimenta dois modelos de avaliação um pautado na autoavaliação, com o escopo de avaliar a Reforma Universitária de 68, denominado Paru. Compreendeu em sua análise o diálogo com os protagonistas e a identidade organizacional. O outro elaborado pelo grupo Geres com base no relatório encaminhado pela “Comissão dos Notáveis”, preconizava exame nacional e regulamentava a concepção positivista da avaliação.

O Paru, criado em 1983, visava a avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968. Ele se propunha realizar uma investigação sistemática da realidade com o objetivo de construir um diagnóstico de educação brasileira. Tinha finalidade formativa e devia ser realizado pela comunidade acadêmica, no interior de cada IES (BARREYRO E ROTHEN, 2011, p.76).

Não muito diferente, na década de 90 a educação superior convive com duas propostas de avaliação uma orientada pelo PAIUB e a outra pelo ENC. A primeira de caráter formativo se caracterizou por uma iniciativa de algumas universidades de informar suas ações e seus resultados para sociedade. Para Barreyro e Rothen (2011) o

referido programa atende pressupostos emancipatórios e formativos (p. 78). Ainda nos anos 90 no Brasil entra em curso uma nova proposta de avaliação. Esta, por sua vez, assume a regulação e classificação como orientação.

Em 1996 o Brasil derrapa pelo caminho da avaliação somativa, quando Fernando Henrique Cardoso institui o ENC (Exame Nacional de Cursos), avaliação classificatória que verifica a qualidade dos cursos de graduação com base no resultado do teste padronizado aplicado aos alunos concluintes.

Em 2004, observa-se a intenção do novo governo de retomar o diálogo com a abordagem formativa da avaliação, nota-se que o do Sinaes representa um resgate de elementos constituintes do Paiub, sem abandonar o exame em larga escala. Percebe-se a finalidade de coadunar as vozes e a identidade (organizacional) oriundas dos espaços acadêmicos. Atualmente, a referência de avaliação para educação superior no Brasil atende, pelo menos no plano legal, critérios regulatórios, classificatórios e formativos.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS DE DISCUSSÃO INTER/MULTICULTURAL E PESQUISA PARTICIPANTE: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

Como explicitado anteriormente, a pesquisa empreendida tem como orientação os aportes do campo de discussão inter/multicultural. Considerando a centralidade da cultura e as nuances engendradas no que se refere à identidade, diferenças e desigualdades, categorias centrais no estudo. Essas assumem maior relevância em territórios como o brasileiro, marcado por inúmeras experiências de subalternização cultural, social e econômica. O campo de discussão do inter/multiculturalismo se encontra diante de sujeitos que tiveram suas vozes abafadas, suas diferenças não privilegiadas e identidade não contemplada desprivilegiadas no âmbito social, cultural e econômico.

Frente a situação de opressão na dimensão cultural, social, política e econômica que corrobora para o sepultamento de identidades tidas como inferiores, o trabalho desenvolvido adota como orientação metodológica a perspectiva qualitativa em estreita relação com o inter/multiculturalismo, para tanto se apoia em Denzin e Lincoln (2006), Thiollent (2005) e outros. É importante destacar que, o caminho investigativo prioriza a identidade na sua interface individual e institucional que se cruzam no espaço da educação superior.

4.1. Em consonância com a discussão, abordagem qualitativa em questão

Em função do papel que cumpre na pesquisa, é fácil identificar a centralidade do trabalho metodológico. Ele indica o caminho mais adequado para que a investigação se desenvolva, responsabiliza-se pelo desenvolvimento da pesquisa e assegura a validade, credibilidade e fidedignidade. Dentre os paradigmas científicos que possibilitam a produção de conhecimento destaca-se o qualitativo, ainda mais que o campo de discussão se ancora no inter/multiculturalismo.

A pesquisa qualitativa no campo das Ciências Sociais é um grande desafio

para o pesquisador, na medida em que envolve a dimensão subjetivista e enfatiza o pesquisador como interventor na produção dos dados. Nessa abordagem os dados estatísticos quando surgem ajudam a compor o estudo, mas não são centrais.

Ainda que muitos pesquisadores qualitativos na tradição pós-positivista venham a utilizar as medias, os métodos, e os documentos estatísticos como forma de localizar os grupos de sujeitos dentro de populações mais amplas, raramente relatarão suas descobertas em termos dos tipos de medidas ou métodos estatísticos complexos para os quais os pesquisadores quantitativos são atraídos (ou seja, caminhos, regressão, ou análise log-lineares) (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 24).

Em função dos anos de soberania do método quantitativo, objetivista, os números assumem expressividade nas pesquisas e falam por si só. Nesse caso, dedicar-se à pesquisa qualitativa implica alguns desafios, por exemplo, zelar pela rigorosidade da investigação sem fundamentar-se na racionalidade da exatidão e no isolamento do pesquisador. Com relação às abordagens científicas, aponta-se três possibilidades investigativas. A pesquisa pode seguir os pressupostos quantitativos, qualitativos ou apostar na hibridização, contemplando aspectos das duas abordagens citadas. No caso específico desse estudo, opta-se pela pesquisa qualitativa.

Por muito tempo, o modelo quantitativo de pesquisa é o único modo de produção de saber. Qualquer produção que objetiva o “*status*” de conhecimento deveria seguir os critérios estabelecidos pelo empirismo lógico, diretriz da pesquisa quantitativa. “Assim para que as ciências sociais pudessem aspirar a credibilidade alcançada pelas ciências naturais, deveriam buscar a objetividade, neutralidade e racionalidade atribuídas ao método dessas ciências” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 112). Das características que fundamentam a produção do conhecimento científico na abordagem quantitativa, destaca-se a neutralidade do pesquisador e seu distanciamento do objeto, já que suas impressões pessoais são desprezadas, sendo a subjetividade condenada e negada. A observação empírica, a objetividade, a mensuração e o método dedutivo, também, são técnicas privilegiadas. “Os pesquisadores quantitativos são deliberadamente indiferentes à riqueza das descrições, pois esse tipo de detalhe interrompe o processo de desenvolvimento das generalizações” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 25).

No que tange as críticas ao modelo quantitativo e a ascensão do

qualitativo, destaca-se as contribuições da teoria crítica. Essa teoria foi significativa para a assentamento do novo paradigma, suas proposições trazem à baila as contradições do sistema político e econômico vigente e as relações desiguais de poder estabelecidas em diferentes campos, inclusive na produção de conhecimento.

Segundo Kincheloe e McLaren (2006)

Podemos ser contra ou a favor da teoria crítica, porém, especialmente na atual conjuntura histórica, não podemos passar sem ela. Na realidade, a pesquisa qualitativa que formula sua finalidade no contexto dos interesses teóricos críticos ainda produz, a nosso ver um conhecimento inegavelmente perigoso, o tipo de informação e de *insight* que incomoda as instituições e que ameaça derrubar regimes soberanos de verdade (p. 281).

A nova perspectiva aposta na interpretação do investigador e na subjetividade sem abrir mão do rigor e da fidedignidade do estudo, para tanto adota a triangulação como estratégia de cruzar os dados. Na triangulação é necessário, coletar as informações a partir de no mínimo três técnicas de coleta de dados diferentes.

Envolvida com as ideias centrais do modelo qualitativo, Canen (2007) oferece possibilidades de aprimorar os olhares e interações com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Sua proposta se caracteriza pela lógica do multiculturalismo, defendendo a interface da hibridização e diversidade presentes nas pesquisas sociais. Na tentativa de concatenar os paradigmas teórico e metodológico, coaduna-se a abordagem qualitativa ao multiculturalismo, desenvolvendo uma pesquisa inter/multicultural, ou seja, que para além da coleta de dados, considera-se identidade nas dimensões: individual, coletiva e institucional presentes durante a realização da investigação.

A compreensão do pesquisador como não-neutro, como portador de identidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero e outros fatores tem sido por nós enfatizada, reforçando o que Denzin e Lincoln (2000) defendem como a visualização do pesquisador como sujeito multicultural, que é influenciado por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas em seu campo de atuação e pesquisa (CANEN, 2007, p. 299).

Ainda sobre a relação pesquisa e multiculturalismo, Denzin e Lincoln (2000) assinalam para as interfaces do pesquisador que interferem em seu processo investigativo e também em sua análise. É importante destacar que, talvez a

utilização do termo pelos respectivos autores não seja do modo como é vislumbrado, entretanto, registra-se sua proposição em entender os processos de identificação que marcam a vida do pesquisador no que diz respeito à etnia, gênero e classe social. A este propósito destacam “esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias”... (p.32).

Cada vez mais a articulação entre o paradigma qualitativo e o multiculturalismo se torna necessária, quando se adota como perspectiva teórica os subsídios do inter/multiculturalismo. Ao tomar como princípio a valorização das vozes dos sujeitos e as identidades tanto do pesquisador como dos colaboradores do estudo, identifica-se os potenciais multiculturais, que envolvem as dimensões subjetivas dos sujeitos do processo investigativo e não negar suas identidades.

4.2. O método nos estudos qualitativos: uma possibilidade de integração com os sujeitos envolvidos no estudo

Se no modelo quantitativo o pesquisador adota uma postura de distanciamento e neutralidade, na pesquisa qualitativa sua relação com os sujeitos colaboradores do estudo se pauta na interação e no diálogo, em função da proximidade que se estabelece ao longo da investigação, ainda mais quando orientados pelo inter/multiculturalismo.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés, de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

Dentre as opções metodológicas, a investigação empreendida privilegia a pesquisa participante. Alegria-se com a possibilidade de ampliar durante o estudo a interação e discutir a pesquisa com os sujeitos estudados, contrastando as informações coletadas e o referencial teórico. Além disso, compreende-se que a pesquisa participante favorece o entrosamento entre investigador e colaboradores do processo investigativo.

Percebe-se que a pesquisa participante está envolta de algumas nuances, as leituras revelam que (THIOLLENT, 2005 e BRANDÃO, 1999), caracterizam a pesquisa participante a partir de concepções diferentes. Na literatura sobre, observa-se a utilização de pesquisa participante e pesquisa ação como sinônimo, na medida em que implicam participação, integração e envolvimento do pesquisador como os sujeitos da pesquisa. Apesar disso, Thiollent (2005) apresenta uma definição para a pesquisa participante distinta de pesquisa-ação.

Com base em Thiollent (2005), compreende-se que esses métodos, embora semelhantes não possuem a mesma conotação, tendo em vista suas finalidades e a relação pesquisador, objeto e sujeitos de estudo.

Um dos aspectos sobre os quais não há unanimidade é o da própria denominação da proposta metodológica. As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação são” frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (2005, p. 10).

Na concepção do autor, a pesquisa participante engloba especificidades da pesquisa-ação, entretanto não contempla uma ação diretiva, ou seja, não assume como escopo intervir e transformar a realidade estudada. Além disso, os objetivos do estudo não foram construídos em acordo com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa participante implica interação de ambos os lados, pesquisador e sujeitos da pesquisa. É neste sentido que Thiollent (2005) destaca que toda pesquisa ação é também pesquisa participante, entretanto, nem toda pesquisa participante, pode ser compreendida como pesquisa ação.

4.3. Inter-relações no campo: triangulação em ação

Ao método da pesquisa participante é possível associar alguns procedimentos de coleta de dados, dentre esses, assinala-se a observação participante, a análise documental e a entrevista semi - estruturada. Prioriza-se a triangulação entre as três técnicas apresentadas.

Observar exige planejamento e sistematização. A entrada em campo deve

ser organizada a *priori*. É preciso ter em mente quais atitudes e ações são relevantes para o estudo. A técnica tem, por objetivo, apreender informações significativas para a investigação, sendo imprescindível à delimitação, para evitar desvio do objeto e do foco da pesquisa. Para André e Lüdke, (1986) defendem que a fidedignidade da investigação depende do controle da observação e de um planejamento metuculoso de trabalho.

Recorre-se à análise documental como possibilidade de identificar nos documentos legais a incorporação ou não das seguintes categorias: identidade, desigualdade e diferença. Dentre os possíveis documentos a serem analisados, prioriza-se o texto legal do Sinaes, ou seja, a Lei de nº. 10.861/2004 promulgada pelo presidente Lula que regulamenta a avaliação da educação superior e o Manual Enade 2012. “Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Apud ANDRÉ E LÜDCKE, 1986, p.35). Apoiar-se à análise de trechos desses documentos com base nas discussões dos autores empreendidas no quadro de fundamentação teórico, todavia prioriza-se os aportes da avaliação e do inter/multiculturalismo.

Para concluir as técnicas de coleta, informa-se a entrevista semi estruturada que se diferencia da conversa informal, respeitando orientações que designam sua função e a caracterizam como tal. Geralmente se destina à obtenção de informações diretas e ao esclarecimento dos dados coletados anteriormente na observação participante. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada...” (ANDRÉ E LÜDCKE, 1986, p.35).

No caso do estudo em tela, a referida técnica foi aplicada às coordenadoras dos cursos de graduação em Turismo e graduação tecnológica em Marketing. Com relação aos procedimentos de coleta, antes do início da entrevista, retoma-se o objetivo e as questões que motivam a pesquisa e informa-se sobre a perspectiva do inter/multiculturalismo, com destaque para tendência crítica. Além disso, debate-se sobre a metodologia e as escolhas dos instrumentos de coletas, dos quais a entrevista semi - estruturada. Explica-se que apesar da liberdade para expor o assunto, não se pode manter muita distância do objeto e da discussão suscitada.

4.4. Informando o campo da investigação

Atualmente a avaliação nacional afeta todos os segmentos da educação básica no cenário brasileiro, contudo, considerando as discussões oriundas do inter/multiculturalismo, compreende-se que a atual proposta de avaliação para educação superior avança no momento em que incorpora aspectos das abordagens formativa e somativa, deste modo, o Sinaes constitui-se como objeto do nosso estudo, dentre os instrumentos que o compõem, destaca-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) a ser melhor explicado mais adiante.

Após a definição do objeto, a pesquisa participante tem início numa instituição de ensino superior privada, Faculdade Gama e Souza localizada na zona da Leopoldina, no bairro de Bonsucesso. Na abordagem qualitativa consideram-se as relações subjetivistas, portanto não há neutralidade, desse modo, não se chega a instituição por acaso. A inserção profissional na Faculdade Gama e Souza foi uma das motivações para analisar em parceria com as coordenadoras de cursos o Sinaes e o Enade na referida IES.

Em 2012 assumo na instituição a coordenação de Campus, tal cargo possibilitou um acompanhamento mais sistemático do trabalho desempenhado pelos coordenadores de cursos. De acordo com a organização administrativa da instituição, o coordenador de campos é o profissional atua como um articulador entre o gestor e os coordenadores de curso e, os últimos atuam diretamente com os professores de seus respectivos cursos. Logo, a relação estabelecida com os coordenadores foi mais intensa do que o contato com os professores. Além disso, o cargo de coordenação seja de campo ou de curso garante aos profissionais uma carga horária maior, o que facilita o contato e possibilita a construção de vínculos. Portanto, estar coordenadora na referida instituição justifica a escolha da referida faculdade.

Outra questão importante na definição da instituição se relaciona com o levantamento realizado para a pesquisa. Nele constatou-se que os resumos de teses no período de 2006 a 2012 e os trabalhos publicados na Anped no GT11 compreendendo o mesmo período que versavam sobre avaliação da educação superior e Enade não mencionavam pesquisas realizadas em instituições privadas de ensino, consideram apenas as universidades. Destarte, opta-se por envolver como colaboradores da

investigação protagonistas do ensino superior privado.

Atualmente a Faculdade Gama e Souza tem como mantenedora a Associação de Cultura e Educação Santa Tereza/ACEST e se estrutura em quatro Campus I, II, III e IV. O primeiro situado no bairro de Olaria, o segundo em Bonsucesso na altura da Av. Brasil, o terceiro, localiza-se no centro do bairro de Bonsucesso e o quarto na Barra da Tijuca. E oferece um total de 11 cursos de graduação e 7 de graduação tecnológica.

A Faculdade Gama e Souza oferece os cursos de Administração; Ciências com habilitação em Matemática; Ciências Contábeis; Economia; Direito, Letras com habilitação em Português e Literaturas; Pedagogia (Gestão Escolar, Magistério do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Pessoal de Apoio e Pedagogia Empresarial); Sistemas de Informação, Turismo, Educação Física e Engenharia, todos reconhecidos pelo MEC. Além destes, possui sete cursos superiores de tecnologia, autorizados pelo MEC: Gestão Hospitalar, Negócios Imobiliários, Marketing, Processos Gerenciais, Gestão Comercial, Rede de Computadores e Segurança do Trabalho. Também oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Exatas, Humanas, Sociais Aplicadas e Tecnológicas (Fonte: <http://www.gamaesouza.edu.br/site/default.asp>).

Através do endereço eletrônico, identifica-se a missão da instituição ofertar educação superior de qualidade e com foco na realidade local e regional. Além de explícita no site, a missão também está visível por meio de cartazes na sala dos professores e na secretaria. É importante destacar, pelo menos, na missão da instituição, preocupação com a realidade local e regional.

A pesquisa participante se desenvolve no campus II, onde desempenhei a função de coordenação de campus. Neste campus são oferecidos um total de sete cursos; três de graduação: Direito, Turismo e Sistemas de Informação e quatro de graduação tecnológica: Marketing, Gestão Comercial, Redes de Computadores e Gestão de Negócios Imobiliários. Dos cursos assinalados, quatro participaram do Enade 2012, Direito, Turismo, Marketing e Gestão Comercial. Na pesquisa, envolveu-se apenas duas das quatro coordenadoras. Priorizamos a coordenadora do curso de Turismo e de Marketing.

Como mencionado anteriormente, estar na coordenação de campus possibilitou uma aproximação maior com os coordenadores de curso, assim como o

acompanhamento das ações empreendidas por eles. O envolvimento das coordenadoras com a avaliação, nesse caso, especificamente, com o Enade chamou a atenção. Em 2012 quatro cursos nesse campus seriam avaliados, no entanto, duas coordenadoras se destacaram por suas inquietações e seus descontentamentos com a avaliação. Como menciona Canen (2009) a avaliação mexe com coração e com a mente. Em função do descontentamento e, às vezes, da revolta destas duas coordenadoras com a prova do Enade, faz-se o convite para colaborarem com a pesquisa.

Os outros dois coordenadores atendiam as orientações do gestor da instituição tanto em relação ao Enade como em relação ao Sinaes, contudo pouco verbalizavam sobre o tema da avaliação, aparentemente aceitavam a avaliação sem quaisquer questionamentos. A coordenadora do curso de Direito, mencionou durante uma reunião que em função do quantitativo de alunos, se concentrava em outras questões. Talvez, a quantidade de alunos no curso, justifique o maior envolvimento das coordenadoras de Turismo e Marketing com a avaliação, já que no Campus tais cursos possuíam bem menos alunos. Além disso, é preciso destacar o envolvimento destas com o doutorado, enquanto que os demais não estavam envolvidos em estudos.

4.5. Sujeitos conhecidos e não conhecidos da pesquisa: um pouco de nós e dos outros

Das linhas de pesquisa que caracterizam o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, encontra-se o GEM (Grupo de Estudos Multiculturais) sob a orientação da professora doutora Ana Canen que tem como base conceitual as proposições relacionadas às culturas, diferenças e identidades, para tanto, utiliza-se como referencial em suas produções científicas a perspectiva do multiculturalismo e debate-se suas tendências, priorizando o diálogo com a educação.

Geralmente, os trabalhos produzidos têm se concentrado nas pesquisas sobre formação de professores, gestão escolar, inclusão e diversidade, desde que diferenças, culturas e identidade sejam elementos constituintes. Dentre o vasto campo que a pesquisa em inter/multiculturalismo apresenta, aposta-se na articulação desigualdades e diferenças,

já anunciada por outros autores McLaren (1999), Fraser (2002) e Candau (2011 e

2012). Em seus escritos Fraser (2002) introduz a discussão das desigualdades e diferenças utilizando as seguintes categorias: redistribuição e reconhecimento.

4.6. Quem são as colaboradoras do estudo e suas atribuições?

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da faculdade Gama e Souza os coordenadores de curso assumem as seguintes atribuições:

- Exercer a supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso e representá-lo;
- cumprir e fazer cumprir as decisões, bem como as resoluções e normas emanadas da Congregação e do Colegiado de Curso e dos órgãos superiores;
- integrar, convocar e presidir o Colegiado de Curso;
- supervisionar o cumprimento da integralização curricular e a execução dos conteúdos programáticos e da carga horária das disciplinas;
- decidir sobre matrículas, trancamentos de matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, adaptações e dependências de disciplinas e atividades;
- exercer o poder disciplinar no âmbito do Curso;
- tomar decisões ad referendum do Conselho de Curso, em casos de urgência ou emergência comprovados;
- designar secretário para as reuniões, bem como manter a ordem no desenvolvimento dos trabalhos;
- acompanhar e controlar a frequência dos docentes, discentes e pessoal técnico administrativo;
- acompanhar e controlar o cumprimento das normas aplicáveis ao curso sob sua supervisão, especialmente, em relação ao reconhecimento e renovação de reconhecimento;
- zelar pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão do curso sob sua supervisão;
- emitir parecer nos processos que lhe forem submetidos;
- cumprir e fazer cumprir as normas constantes do Estatuto e do Regimento Geral, assim como da legislação pertinente, emanada dos órgãos superiores;
- sugerir alterações curriculares ou no projeto pedagógico do Curso e medidas que visem ao aperfeiçoamento das atividades acadêmico administrativas;
- desenvolver ações para avaliação permanente das funções do Curso e de suas atividades de apoio técnico-administrativo, integrando-se ao processo de avaliação institucional coordenado pela Comissão Própria de Avaliação;

- delegar competência (p. 36).

O exercício da coordenação exige a atualização das fichas acadêmicas dos alunos, entrevista com os discentes no início do curso, elaboração do caderno para gerar o diário de classe, organização as horas dos alunos e divulgar, inscrever alunos no Enade, organizar a semana acadêmica etc.

Como já mencionado anteriormente, no referido campus quatro cursos participaram do Enade 2012, apesar disso, a pesquisa envolveu apenas duas coordenadoras, pelas seguintes razões: empenho para com os alunos na prova do Enade e inquietudes em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Tais coordenadoras sempre que possível se manifestavam contra a proposta de avaliação do governo federal. Teciam comentários e críticas à padronização imposta pela avaliação e questionavam as desigualdades que marcam a vida de seus alunos. O contato com os professores era eventual, e estes pautam seu trabalho a partir das orientações dos coordenadores de curso, portanto, os coordenadores, nesse caso específico, surgem como principais sujeitos para pesquisa.

Considera-se também a centralidade desses profissionais no Enade, uma vez que, além dos alunos inscritos no exame, os coordenadores de curso também participam do questionário elaborado pelo MEC. Opta-se pelo anonimato, por isso, não se identifica as coordenadoras, chama-se de coordenadora 1 e 2. A seguir apresenta-se a trajetória acadêmica de cada uma e sua história com os respectivos cursos.

Atualmente, a coordenadora 1 é estudante de doutorado no Programa Pós-graduação em Administração e Turismo da Universidade do Vale do Itajaí, cursou mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial pela Universidade Estácio de Sá e se graduou em Turismo pela Universidade Estácio de Sá. Sua relação com a instituição teve início em 2009 quando participou das aulas preparatórias para o Enade, já que os estudantes de seus cursos foram avaliados nesse ano. No ano seguinte, assume a coordenação do curso de Turismo e também a docência no referido curso.

A coordenadora 2 possui graduação em Comunicação Social (RP) pela UERJ, é Pós-graduada em Marketing (PUC-Rio) e Gestão de Pessoas (Unigranrio),

Mestre em Comunicação Social (UERJ) e estudante de doutorado na UFRJ no curso de psicologia. Hoje é coordenadora do Curso de Marketing da Faculdade Gama e Souza e também professora dos cursos de Marketing e Gestão Comercial. É membro do Conselho Regional dos Profissionais de Relações Públicas (CONRERP) do Rio de Janeiro. Sua trajetória profissional na instituição teve início em 2008 atuando como docente no curso de Marketing e Gestão Comercial e coordenadora de Marketing.

4.7. O objeto da tensão, em cena: Sinaes, Enade e inter/multiculturalismo

A pesquisa realizada traz para o cerne do debate problematizações suscitadas no campo do inter/multiculturalismo na vertente crítica, envolvendo algumas de suas categorias e a avaliação. Além da perspectiva inter/multicultural, apoia-se as reflexões nas contribuições de autores que tomam a avaliação como objeto de análise. Sendo assim, o SINAES se constitui como objeto do estudo. Algumas dessas problematizações foram sentidas nas inquietações de duas coordenadoras de curso de graduação na Faculdade Gama e Souza.

Logo no primeiro curso de governo Lula se anuncia uma nova proposta para avaliação da educação superior, promulgada pela Lei 10.861/2004 diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) surge de uma proposta política assumida pelo Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto do pleito eleitoral de 2002” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 194). A nova proposta concatena aspectos da avaliação classificatória e formativa - diagnóstica. O primeiro contemplado pelo exame em larga escala aplicado aos estudantes e segundo por meio da autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e acompanhamento *in loco*.

Como tratado em capítulo específico, a autoavaliação é uma interface da avaliação que possibilita a participação e interação dos sujeitos envolvidos no centro do processo avaliativo. Nesse momento, é possível conhecer um pouco mais da dinâmica e da infra-estrutura da instituição. Essa avaliação se desenvolve sob orientação da Conaes (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) e

nas instituições de ensino é executada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para tanto, é preciso envolver corpo discente, docente e demais funcionários. “Cabe a CPA, no uso da autonomia de atuação que lhe confere a lei, tomar as ações no âmbito das instituições para que a autoavaliação aconteça” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 199).

Outro procedimento avaliativo é o Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade) exame nacional de larga escala, organizado inicialmente por amostragem, englobando alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação e de graduação tecnológica com o escopo de verificar o desempenho dos estudantes.

Compreende-se que as demais estratégias empregadas pelo Sinaes, autoavaliação e avaliação *in loco* favorecem o diálogo com as identidades em jogo no processo avaliativo e em alguma medida contemplam a identidade institucional, individual e coletiva todas tensionadas pelos efeitos de lugar que interferem em sua constituição. Já com relação ao Enade, observa-se alguns desafios sejam na visão dos coordenadores que colaboraram para o estudo, sejam na problematização e críticas levantadas pelos autores adotados no quadro teórico. Certamente, tais desafios ficam mais visíveis quando a amostra deixa de ser um de seus fundamentos e, aos poucos, torna-se um exame censitário.

4.8. Em cena, o Enade: objeto de tensão na Faculdade Gama e Souza

A promulgação da lei 10.861/2004 que institui o SINAES (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), versa também sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sendo que se trata de uma das variáveis que compõem a avaliação no campo universitário. Além desta lei, algumas portarias do INEP regulamentam o exame nacional, a mais recente de nº. 40 publicada em 2007 e reeditada em 2010. Destaca-se que para análise em curso a lei 10.861/2004 assume centralidade.

A lei em tela discorre, detalhadamente sobre o Enade em seu 5º artigo:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

§ 1º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O Enade será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do Enade aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do Enade será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou,

quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep de todos os alunos habilitados à participação no Enade.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no Enade, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no Enade o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do Enade, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado (BRASIL,

MEC/SINAES, 2004, p. 78).

A primeira edição do exame ocorreu em 2004 para o grupo da saúde, tal instrumento se centra exclusivamente no desempenho dos estudantes (ingressantes e concluintes) que são submetidos a uma prova em larga escala para verificar conhecimentos locais e globais acumulados pelos alunos ao longo do curso e suas habilidades e competências em relação ao curso.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes (BRASIL, MANUAL Enade⁵, MEC, 2012, p. 7).

De acordo com o manual Enade/2012 o exame tem por finalidade identificar a aprendizagem dos alunos e suas habilidades e competências em função das diretrizes curriculares acadêmicas do curso. Verifica-se também a capacidade de entenderem questões relacionadas ao contexto político, social e econômico em nível local e global. Mesmo diante do processo histórico brasileiro influenciado pela exclusão e subalternização, o referido exame se ancora na padronização, mas tendo como princípio inicial a amostragem e a relação entre ingressantes e concluintes, explicita que não é seu interesse comparar o desempenho dos alunos, mas compreender de que modo os estudos no nível superior agregam valor para os estudantes.

Para além do exame, estudantes e coordenadores dos cursos avaliados respondem questionários. O Questionário aplicado aos estudantes tem por finalidade identificar o perfil socioeconômico dos participantes do Enade e coletar informações sobre a instituição. Conforme informações presentes no Manual Enade /2012, o questionário social é de caráter obrigatório e possibilita o cruzamento dos dados no que tange ao perfil do aluno e seu resultado na prova. “O cálculo de indicadores educacionais, a partir dos resultados do Enade, considera variáveis coletadas por meio do Questionário do Estudante” (BRASIL- MEC, MANUAL Enade, 2012, p.16).

Trata-se de uma estratégia de relacionar dados qualitativos em relação ao corpo discente e também, sobre a instituição no Sinaes. Os coordenadores também

preenchem um questionário de caráter obrigatório, nele informa-se sobre o curso avaliado e o perfil da instituição, assim como dados da estrutura física. O presente instrumento procura orientar os sujeitos envolvidos na avaliação no que tange aos procedimentos a serem adotados no sistema Enade, há informações para estudantes, coordenadores de curso e procuradores institucionais. Além disso, traz explicações em relação ao exame e alguns de seus componentes, por exemplo, os questionários aplicados aos alunos e coordenadores dos cursos avaliados no ano.

Ristoff e Giolo (2006) destacam que apesar de aplicado anualmente, cada curso é avaliado pelo Enade num determinado prazo, os cursos são organizados em grupos e cada qual participa do exame num período de três em três anos. Portanto, somente farão o exame os estudantes dos cursos avaliados no período.

Em 2012 o Enade será realizado no dia 25 de novembro (NR)1, quando serão avaliados os estudantes dos cursos que:

- conferem diploma de bacharel em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social (que podem ser organizados em subgrupos que permitam a avaliação de componentes específicos da área), Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Turismo; e
- conferem diploma de tecnólogo em Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing e Processos Gerenciais (BRASIL, MANUAL Enade, MEC, 2012, p. 7).

Dos cursos avaliados em 2012 no campus II da Faculdade Gama e Souza, a pesquisa privilegia o de graduação em Turismo e graduação tecnológica em Marketing, com destaque para o papel desempenhado pelas respectivas coordenadoras, não contemplando nesse caso, os cursos de graduação em Direito e graduação tecnológica em Gestão Comercial.

O de graduação em Turismo se organiza em seis períodos com duração mínima de três anos e sua grade curricular é composta por 42 disciplinas obrigatórias, das quais duas práticas desenvolvidas na agência de turismo localizada na instituição. Já o de tecnólogo em Marketing se estrutura em quatro períodos distribuído em 23 disciplinas e sua duração mínima é de dois anos.

CAPÍTULO 5

REFLEXÃO EM MOVIMENTO: DIALOGANDO COM OS DADOS

Este estudo aborda a avaliação da educação superior no Brasil, tendo como objeto central o Enade (Exame Nacional de Desempenho do Estudante). As reflexões se apoiam nos subsídios do campo de discussão multicultural crítico, deste modo, prossegue-se na análise com base nas tensões que envolvem as categorias desigualdades, identidade e diferenças.

Ao definir o Enade como objeto de estudo, duas questões chamam a atenção. A primeira diz respeito aos desafios a serem enfrentados por um exame em larga escala em sociedades desiguais e multiculturais e a segunda se relaciona ao tratamento dos dados, na medida em que, as notas que os alunos obtêm na prova do Enade compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, apesar disso, mudanças recentes no sistema de avaliação atribuem para o desempenho dos alunos centralidade.

Com relação aos documentos, destaca-se a lei de nº 10.861/2004 que instituiu o SINAES e o Manual do Enade referente ao ano de 2012. Organiza-se este capítulo em duas seções, na primeira, explicita-se as reflexões sobre a lei que discorre sobre o SINAES e na segunda, restringe-se no foco ao Manual Enade/2012.

5.1 –A partir do inter/multiculturalismo quais avanços e retrocessos são observados na Lei nº 10. 861/2004 - Sinaes?

Inicia-se pela lei 10.861/2004 sancionada em 2004, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que discorre sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Inicialmente, ressaltando seus avanços no que tange a proposta de avaliação anterior, na medida em que pensa a avaliação no âmbito da visão sistêmica e global, abrangendo os agentes educacionais no processo avaliativo.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com o objetivo de assegurar processo nacional

de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL/MEC, 2004, p. 77).

Para Ristoff & Giolo (2006) a perspectiva sistêmica é uma importante conquista para avaliação da educação superior, uma vez que minimiza os efeitos da perspectiva utilitarista. E diminui o valor atribuído ao produto final, valorizando os diferentes processos que contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação superior. “Reestruturar a avaliação significou, portanto, construir um sistema, com novos instrumentos, em torno de uma concepção que permitisse superar a fragmentação e integrar organicamente” (p. 198).

Com relação à visão sistêmica da avaliação, Dias Sobrinho (2010) discorre sobre os avanços na área.

Em sua formulação inicial, o Sinaes se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior (p.208).

Em comparação à avaliação anterior, o Sinaes apresenta algumas conquistas, contempla, pelo menos, em seu texto legal contribuições tanto do paradigma quantitativo como do qualitativo. Ainda que não represente mudanças efetivas de perspectiva, quando a lei é traduzida prática, pois desempenha uma das principais funções atribuídas à avaliação, a regulação, exercendo sua função social de controle. Para além de apresentar os dados das instituições e o desempenho dos alunos, este processo, garante regulação, autorização e credenciamento de cursos. Canen (2005) ao analisar a composição da avaliação menciona a hibridização como uma de suas características, visto que, congrega matizes utilitaristas e relativistas.

O trecho a seguir corrobora com nossas reflexões e atenta para abrangência dos aspectos formativos e somativos na avaliação, já que congrega a identidade individual, institucional e coletiva.

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e

de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL/MEC – SINAES, 2004, p.77 - 78).

Refletindo acerca da articulação dessa proposta sistêmica com o inter/multiculturalismo, assinala-se os incisos I, II, III e IV. Estes englobam consubstancialmente a discussão da pesquisa em curso, tratam de modo específico das categorias desigualdades, identidade e diferença contempladas ao longo da pesquisa e revelam a importância de manter diálogo com os agentes educacionais, compreendidos como protagonistas da avaliação. O inciso III explicita diretamente discussões suscitadas pelo inter/multiculturalismo, quando preconiza respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos. Corrobora para as reflexões de Canen & Canen (2005), acerca das organizações multiculturais. De algum modo, questões relacionadas às diferenças e à identidade estão explícitas nesse inciso, ainda que o reconhecimento legal não seja suficiente para identificar se trata-se do multiculturalismo folclórico ou crítico.

Quando a ideia é pensar a proposta de avaliação coadunada com diferença, desigualdade e identidade, percebe-se no referido artigo, que é possível o estabelecimento da relação inter/multiculturalismo e Sinaes, ainda que, o termo multiculturalismo não seja mencionado, identifica-se nos incisos e em destaque preocupação com o reconhecimento, ou seja, o tema diferenças e identidade aparece como uma questão relevante na lei que institui o Sinaes.

Ainda com base no Art. 2º, estabelece-se correlação com as reflexões de Dias Sobrinho (2011), acerca dos efeitos da avaliação. Como não se trata de uma ação neutra, a avaliação sempre cumprirá objetivos determinados *a priori*, além disso, o Sinaes anuncia a correlação entre os paradigmas de avaliação, logo contempla aspectos utilitaristas e atua em prol da regulação. Como é possível observar em seu parágrafo único acima citado.

No que se refere à possível articulação da avaliação com o inter/multiculturalismo, destaca-se a intenção de promover o diálogo com os agentes que constituem a educação superior. O desempenho do estudante e a avaliação da IES não se dissociam do contexto global e da identidade institucional. O primeiro inciso do artigo segundo evidencia essa relação. E o § 1º do artigo primeiro ratifica ao reconhecer que uma das finalidades do Sinaes é promover valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade.

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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/MEC – SINAES, 2004, p.77).

No capítulo II, discute-se com maior centralidade o inter/multiculturalismo e suas inquietações, ressalta-se também que para os autores representantes desta discussão, a América Latina e, conseqüentemente o Brasil se situam numa situação específica, envolvidos no bojo das tensões de redistribuição e reconhecimento, na medida em que carregam características históricas com indícios de opressão e aniquilação das diferenças. Dias Sobrinho (2011) também reconhece as especificidades do contexto latino-americano no que tange reconhecimento e redistribuição. “As nações latino-americanas, em razão de importantes déficits de escolaridade, de pesquisa, de sentido econômico, de cidadania e vida democrática, têm prioridades e estratégias diferentes das que os países ricos apresentam” (p. 37).

As proposições acima demonstram o quão urgente é pensar na avaliação nacional da educação superior para além do paradigma objetivista, sendo necessário

uma avaliação que contemple e valorize diferenças e identidade. Acerca das particularidades do território brasileiro, observa-se que a lei em tela, em seu inciso III do segundo artigo, evidencia uma temática importante e presente nas discussões inter/multiculturais ao versar sobre reconhecimento identitário de curso e instituições, ainda que o tema da redistribuição não seja explicitamente ressaltado, mesmo diante da pluralidade de instituições que formam o nível superior no contexto brasileiro.

Canen e Oliveira (2002) definem que apesar de alguns documentos não assumirem uma postura inter/multicultural explícita, é possível classificá-los no campo de discussão do inter/multiculturalismo, para tanto, é necessário abranger temas compreendidos por esta perspectiva, tais como, diferenças e identidade. Compreende-se na lei do Sinaes o processo conflitante que envolve identidade individual, institucional e coletiva, como demonstra os incisos II e III supracitados citados. Embora não seja possível uma classificação acerca da tendência inter/multicultural incorporada.

Certamente, a análise dos artigos 1º e 2º indica sua relação com o inter/multiculturalismo e com as categorias diversidade, diferença e identidade. Ao considerar os efeitos da identidade e da diversidade fica nítido o modo pelo qual as diferenças afetam a avaliação das IES. Em contrapartida o tema da desigualdade, ou seja, o assunto da redistribuição não foi tensionado, aparentemente, a nova proposta de avaliação não assinala a relação da avaliação com as questões macro do capitalismo e da desigualdade.

Se a redistribuição é pouco problematizada, o reconhecimento a partir dos termos diferença, identidade e diversidade é super valorizado, confirmando os potenciais multiculturais do Sinaes, observa-se no inciso IV, do Art. 2º inclinação para o diálogo, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo, abrangendo o processo avaliativo para o corpo discente e docente e demais funcionários da instituição. “A participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações” (BRASIL, SINAES, 2004, p. 77).

A inserção dos agentes educacionais em diferentes etapas do processo de avaliação, com destaque para discentes e docentes, imprime no modelo atual

elementos da avaliação na abordagem formativa, abarcando uma concepção relativista da avaliação e diminuindo os impactos da avaliação objetivista que vigorou anteriormente. “Trata-se de uma outra postura filosófica, que encara verdade como relativa às experiências humanas concretas, que valoriza os processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.86). As instituições de ensino superior ganham uma dimensão particular, na qual sua identidade institucional é incorporada pelo processo avaliativo. Na autoavaliação empreendida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), a instituição conta sua história e mostra sua identidade.

Em relação aos potenciais multiculturais encontrados no artigo segundo da lei, é necessário enveredar-se por caminhos que conduzam a valorização da identidade e diversidade a partir das proposições críticas do multiculturalismo, resgatando nesse reconhecimento a importância da redistribuição, como faz Fraser (2002) caso contrário, avança-se pouco no que diz respeito às desigualdades.

Prosseguindo verificam-se no Art. 3º em seu inciso trechos que aproximam-se do debate sobre redistribuição, abordando temas acerca da inclusão social e do desenvolvimento econômico, como é possível observar na citação abaixo.

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 (p.77).

Ainda no Art. 3º destaca-se o parágrafo único que, traz à tona a pluralidade institucional de IES.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL/MEC – SINAES, 2004, p.77).

O referido parágrafo elucida as categorias diversidade e diferenças presentes também no Art. 2º. Apesar do Sinaes englobar todas as instituições de nível superior, este parágrafo único, assinala as especificidades, coadunando-se com as

reflexões de Canen & Canen (2005) a despeito da identidade organizacional. A urgência de manter um diálogo tendo como referência a identidade da instituição. Neste trecho identifica-se a incorporação de aspectos da avaliação na perspectiva formativa, trata-se de uma importância conquistada na avaliação de IES.

A categoria diversidade está presente em alguns trechos da lei, tal inclusão representar a importância que o termo assume na sociedade brasileira, indicando a indissociabilidade entre avaliação e diversidade, seja considerando as vozes dos sujeitos oriundos das instituições seja respeitando as especificidades institucionais, tal como sugere o parágrafo único em evidência.

O reconhecimento traduzido pela compreensão da diversidade institucional é um importante avanço no Sinaes, principalmente quando contrastado a proposta de avaliação anterior. A proposta atual, ainda que apresente limites, representa uma conquista no campo da avaliação no Brasil, na medida em que se constitui a partir da visão sistêmica, compreende que os processos educacionais são atravessados pelas diferenças, diversidades e desigualdades. Abarca em certa medida, a identidade nas dimensões organizacional, individual e coletiva.

Nossa análise pode ser constatada no artigo apresentado a seguir:

Art. 3 “A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, ... (BRASIL/MEC – SINAES, 2004, p.77).

As reflexões tecidas enfatizam alguns dos avanços da lei em tela, todavia chamam a atenção pela não inclusão explícita dos discentes. Os termos da diversidade, identidade e inclusão social são empregados genericamente, pois se referem quase que exclusivamente, às instituições, não contemplam os estudantes. Estes ficam em evidência quando o assunto é Enade.

Os estudantes são citados com maior frequência no que se refere ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Somente no inciso IX há uma menção ao corpo discente versando sobre políticas de assistência ao estudante, sem aprofundar o modo como os alunos também interferem na caracterização do perfil institucional a partir do diálogo entre identidade, individual, coletiva e institucional.

No bojo de ações padronizadoras se inserem as avaliações nacionais caracterizadas por testes em larga escala aplicados indiscriminadamente a todos os alunos. Neste caso, há uma supremacia da identidade coletiva, aluno, independente das questões sociais, econômicas e culturais.

Embora, não especifique a educação superior, Esteban (1999 / 2000) discorre sobre avaliação e apresenta subsídios importantes para nosso debate acerca das diferenças e desigualdades.

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem (ESTEBAN, 1999/2000, p. 68-69).

As avaliações que se constituem tendo por referência as informações dos exames em larga escala são grandes desafios para as questões do inter/multiculturalismo, embora adotem um discurso que tende para diversidade acabam cedendo à padronização e ao aniquilamento da diversidade, principalmente quando adotam a lógica censitária como fazia o Exame Nacional de Cursos (ENC). No caso do Enade essa lógica censitária é recente, pois inicialmente o exame era por amostragem e comparava o desempenho dos estudantes a partir da relação ingressantes e concluintes, favorecendo um olhar global sobre o processo de aprendizagem das instituições avaliadas. E não apenas um olhar padronizador e genérico sobre os estudantes e das instituições.

O **Art. 5º** da do Sinaes versa exclusivamente sobre o Enade, ressalta-se os incisos mais significativos para nosso estudo.

§ 1º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 10º. Aos estudantes de melhor desempenho no Enade o

Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento "... (BRASIL/MEC – SINAES, 2004, p.79).

Apesar do Sinaes reconhecer as diversidades e as identidades institucionais, discentes ou docentes, ainda sim, um de seus componentes, o exame em larga escala, adota como procedimento premiar os melhores resultados. Tal iniciativa pode ser compreendida como uma ameaça às proposições do inter/multiculturalismo crítico, principalmente se não considerar os efeitos de lugar que marcam as identidades dos sujeitos, amalgamando a identidade coletiva de estudante diante da prova padronizada.

A leitura da lei demonstra que de alguma forma, ainda que não crítica, o reconhecimento legal das diferenças e da diversidade é incorporado, considera- as especificidades de cada instituição, versa-se sobre s identidade e a diversidade, porém insiste-se na lógica de pasteurizar o corpo discente e na meritocracia, premiando os melhores. O modo como o Enade se traduz na prática revela uma das fragilidades do Sinaes que surge com a finalidade de diferenciar-se do provão.

Chamam a atenção os testes padronizados que comumente ignoram as diferenças e desigualdades, impondo para todos aqueles que se encontram sob a categoria aluno a avaliação, desconsiderando as condições de ensino e aprendizagem e os efeitos de lugar que tangem a identidade dos discentes. Observa-se na proposta do Sinaes algumas contradições, concatenar paradigmas contraditórios é um desafio, é preciso incorporar coerentemente as contribuições utilitaristas e relativistas, para que uma não se sobreponha. Neste caso específico, o Enade ocupa centralidade, prevalecendo a avaliação classificatória.

No caso da referida avaliação, não fica explícito como as etapas do processo avaliativo dialogam. Não se percebe ampla divulgação na mídia sobre o resultado final do Sinaes, em contrapartida, o IGC dos cursos é divulgado com base nos dados do Enade. Tal divulgação minimiza o efeito dos demais instrumentos avaliativos, a autoavaliação e a avaliação externa.

Apesar do texto legal evidenciar articulação entre os paradigmas formativo e somativo, alguns trechos do documento comprometem essa coadunação e favorecem sua comparação com o antigo “provão”. A este propósito, retomamos os argumentos

de Barreyro e Rothen (2011).

Inicialmente, o Eande não teria centralidade nos processos de regulação como ocorria com o antigo ENC. Principalmente, no segundo governo Lula, uma sequência de fatos leva a retomar a radicalizar as práticas do governo anterior. A primeira dela é que a divulgação dos resultados do Enade na imprensa segue a mesma estrutura da divulgação do ENC, isto é, como se aqueles resultados fossem uma avaliação completa dos cursos (p. 84).

Sendo assim, o Sinaes ao eleger como instrumento prioritário de avaliação o exame padronizado, sucumbe à lógica universalizante e desconsidera a identidade institucional e as especificidades das instituições. Considera os alunos da educação superior de modo homogêneo, ignorando as trajetórias desiguais. Sobre a educação na perspectiva inter/multicultural e seus desafios Candau (2012) menciona a necessidade de: “desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” (p.28).

Compreende-se que a avaliação sistêmica representa para educação superior uma importante conquista, como destacam Ristoff e Giollo (2006) e Dias Sobrinho (2010), contudo a visão sistêmica adotada pelo Sinaes choca-se com as contradições no uso da medida padronizada proposta pelo Enade, principalmente quando a adoção do instrumento padronizado sofre alterações ao longo dos anos, assumindo, cada vez mais, centralidade num processo de avaliação que, inicialmente, se comprometeu em concatenar avaliação diagnóstica e classificatória.

Uma discussão importante se relaciona à identidade coletiva, o Enade enquanto exame padronizado se justifica em função da identidade coletiva, neste caso, estudante. Portanto, estudantes na condição de concluinte, no ano de 2012, da educação superior dos cursos avaliados serão submetidos à avaliação padronizadora, independente das especificidades das instituições, da identidade e da diversidade. A identidade coletiva, temporariamente, compromete as diferenças, Canen (2012) adverte sobre as nuances que cercam a identidade coletiva. Conclamar direitos para um determinado grupo, implica na anulação temporária da diferenciação individual.

Dos possíveis objetivos e finalidades anunciados pelo Sinaes, considera-se dicotômica sua necessidade em apreender a diversidade e reconhecer a identidade das instituições, como assinalado em seu Art. 2º. Em conformidade com o

texto legal, sabe-se que o resultado Enade pesa sobre a identidade organizacional e individual dos estudantes, por exemplo, os melhores serão premiados, como ressalta o artigo 5º.

Neste sentido, diferenças e desigualdades são naturalizadas e subalternizadas nos resultados de uma prova homogênea. O Sinaes se revela ambíguo quando analisado à luz das discussões inter/multiculturais. Ao mesmo tempo em que se fundamenta no teste padronizado, adota outros instrumentos para uma melhor compreensão da avaliação da instituição, mas considera o resultado do Enade a avaliação do curso. O próprio Enade assume uma perspectiva dicotômica, pois admite que o Questionário Socioeconômico permite uma melhor interpretação das notas.

O artigo 5º da lei do Sinaes versa sobre o Enade em 10 incisos, reconhecendo a dimensão padronizadora do conhecimento e da avaliação. Estranhamente no § 4º discorre: “A aplicação do Enade será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados” (p.78). As categorias diferença, identidade e desigualdade se relacionam com o Sinae, entretanto, ao que tudo indica são sufocadas pelo teste homogêneo que se apresenta avassalador.

Embora pouco detalhado, o referido instrumento é conhecido como questionário socioeconômico (QS) aplicado aos participantes das provas, é tratado com mais detalhe no manual do estudante. As questões suscitadas por Fraser (2002) acerca da redistribuição e do reconhecimento ajudam a compreender a adoção do questionário. Talvez o cruzamento das informações: nota obtida no exame e tabulação dos dados do questionário possibilite uma compreensão da discussão de Bourdieu (2011) sobre os efeitos de lugar e sua relação com a identidade individual e institucional.

Em relação ao questionário citado no parágrafo 4º do artigo 5º, observa-se a compreensão no que diz respeito às categorias tensionadas pelo inter/multiculturalismo, na medida em que o questionário auxilia na interpretação do desempenho dos estudantes no exame. Todavia, seus efeitos somente serão sentidos se sua interpretação subsidiar uma compreensão mais abrangente da avaliação com base no perfil dos estudantes e das instituições.

Apesar dos dissensos o Sinaes anuncia mudanças importantes em relação ao Exame Nacional de Cursos (ENC). Inicialmente agradou autores do campo da avaliação que perceberam seus potenciais relativistas em consonância com a avaliação multicultural tecida por Canen (2005 e 2009). Entretanto, sua tradução na prática se distancia do texto legal, na medida em que assume a dimensão classificatória a partir da super valorização do exame padronizado, nesse caso, Enade.

No capítulo II discuti-se a possibilidade do inter/multiculturalismo englobar classe social como um marcador identitário. Não é possível ignorar contextos sociais concretos que condicionam a trajetória dos estudantes, como mencionam Dias Sobrinho (2011) e Freire (2011). Logo os conhecimentos produzidos se alicerçam aos espaços de sua produção.

Difícilmente o conhecimento cobrado nas avaliações nacionais em larga escala traduz a experiência educacional de todos os estudantes. Pelo contrário, como assinala Esteban (1999/2000) avalia-se com base num conhecimento homogêneo, difundido pela classe dirigente. As relações sociais de classe, em sociedades extremamente, desiguais afetam de modo significativo o resultado da avaliação. e favorecem os estudantes de classes sociais mais favorecidas.

O levantamento realizado na seção 1.6 demonstrou que os trinta melhores estudantes do curso de Administração avaliados pelo Enade 2009 pertenciam a classes sociais privilegiadas e frequentaram instituições notadamente reconhecidas em toda sua trajetória escolar, portanto, o bom desempenho no Enade foi consequência de um processo educacional de longo prazo e não apenas fruto de uma trajetória de 4 anos na graduação. Tal estudo traz à tona a discussão sobre efeitos de lugar suscitada por Bourdieu (2011) e proporciona a compreensão acerca da relação identidade, desigualdade, diferença e desempenho.

A ideia de que o perfil socioeconômico e o lugar social no qual o estudante se constitui enquanto cidadão e aluno afeta seu desempenho no teste padronizado já foi objeto de debate da avaliação na década de 60. O relatório Coleman versou sobre essa relação. E no caso do Enade, em certa medida essa discussão é retomada, se considerarmos a relação estabelecida entre o desempenho do estudante no Enade e os dados do questionário.

Defende-se que uma das tensões se encontra nos conteúdos cobrados. Avalia-se tendo por referência conteúdos valorizados e impostos pela classe social dominante, portanto aqueles que não se aproximam deste perfil têm grandes chances de insucesso. Em outras palavras o capital cultural (Bourdieu) cobrado nas avaliações, principalmente nas questões de conhecimento específico não perfazem a identidade dos estudantes avaliados quando, estes se afastam do perfil do dominante. Desempenho escolar, avaliação, diferenças e desigualdades são temas polêmicos no campo educacional. Contudo, os testes padronizados aniquilam diferenças, submetendo todos ao mesmo exame.

5.2. O objeto de estudo em questão: como interpretar o Manual do Enade 2012 a partir do referencial teórico adotado

Nesta seção, debruça-se à análise do Manual do Enade /2012, seus limites e suas possibilidades quando desafiado pelo inter/multiculturalismo crítico. Como já salientado, a educação superior era avaliada a partir do Exame Nacional de Cursos associado à (Análise das Condições de Ofertas). Entretanto, prevalecia o resultado dos estudantes concluintes na prova. Neste modelo as notas dos alunos discorriam sobre a qualidade dos cursos de graduação e das IES. Em função das críticas e dos descontentamentos com tal modelo de avaliação, o Sinaes promulgado em 2004 estabelece novas diretrizes para avaliação da educação superior, assumindo para além da perspectiva classificatória, uma dimensão formativa.

Tal perspectiva fica evidente no referido documento quando na apresentação evidencia ser o exame em larga escala, apenas uma das ferramentas da avaliação da educação superior, minimizando os possíveis impactos da avaliação classificatória e somativa.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes (BRASIL/MEC, 2012, p. 7).

Em conformidade com a lei nº. 10.861/2004, o manual do Enade 2012 em sua página 7 reforça a afirmação de que o exame é apenas um dos instrumentos

que constituem a avaliação da educação superior, portanto sua função é contribuir para a avaliação da instituição, concluí-se que esse instrumento ajuda na composição global da avaliação, complementando a visão sistêmica que caracteriza a nova proposta de avaliação. Sendo assim, Dias Sobrinho (2010) discorre sobre o exame “Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente” (p. 212).

No início do documento apresentam-se os objetivos do referido exame. Esses, por sua vez, são demasiadamente abrangentes e complexos, ambicionam acompanhar a aprendizagem dos alunos e verificar suas competências e habilidades para ajustamento às demandas da sociedade. Facilmente constado no trecho abaixo retirado do documento.

O Enade tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL/MEC, 2012, p.7).

O mesmo instrumento é utilizado para atender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e as demandas relacionadas ao mercado de trabalho, para tanto, institui a análise das habilidades e competências. Interessa-se pelas habilidades e competências dos estudantes sem atentar-se para os efeitos de lugar como se essas fossem inatas e desenvolvidas desarticuladamente da realidade de cada indivíduo.

O manual Enade/2012 informa sobre o Questionário do Estudante. Compreende que o instrumento promove participação e diálogo, incorporando a análise do discente no que se refere à realidade institucional e ao seu perfil socioeconômico e acadêmico, talvez articulado ao Enade possibilitasse compreensão acerca dos resultados obtidos pelos alunos no exame. Entretanto, nas discussões sobre avaliação da educação superior o referido instrumento assume posição secundária, enquanto o Enade é central. “O Questionário do Estudante, um dos instrumentos de coleta de informações do Enade, tem o objetivo de colher informações sobre o perfil socioeconômico do estudante” (MANUAL ENADE/2012, BRASIL, 2012, p.

16).

Confirmando a perspectiva sistêmica informada na lei 10.861/2004 o texto do Enade configura possibilidades de acompanhamento e análise global da educação superior, tal constatação é possível a partir da aplicação de questionários, para estudantes e coordenadores de curso.

O questionário aplicado aos coordenadores não é de preenchimento obrigatório, conquanto possibilita que esses agentes educacionais explicitem sua compreensão em relação ao curso e à instituição, ampliando o foco da avaliação em larga escala. Deste modo, a avaliação se constitui a partir de uma análise global das informações coletadas. “O Questionário do Coordenador de Curso, estabelecido pelo § 2º do artigo 33-J da Portaria Normativa nº. 40/2007, em sua atual redação, tem como objetivo reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso de graduação” (BRASIL/MEC, 2012, p. 24).

Um dado importante em direção aos potenciais inter/multiculturais, a partir da compreensão da inclusão em função das deficiências.

Qualquer necessidade de atendimento especial – físico, visual ou auditivo – para participação no Enade 2012 deverá ser indicada pela IES durante o processo de inscrição do estudante. O Inep providenciará o atendimento especial, no local de realização da prova, ao estudante inscrito pela IES com indicação de necessidades especiais de atendimento – físico, visual ou auditivo (MANUAL ENADE, BRASIL/MEC, 2012, p. 22).

Conforme consta no documento que instituiu o Sinaes diferentemente do ENC, o Enade se caracteriza por um exame de característica amostral que estabelece relação entre a apropriação de conhecimento dos ingressantes e concluintes, logo não é cabível ao exame o foco censitário. Contudo, o Manual Enade/2012 dispensa os ingressantes, sendo a prova é aplicada apenas para concluintes.

A legislação vigente faculta a adoção de procedimentos amostrais para aplicação do Enade. A organização do Enade 2012 não prevê seleção amostral para esta edição do Exame. Dessa forma, não há previsão de estudantes voluntários em 2012. Os estudantes ingressantes dispensados do Enade 2012 nos termos do § 7º do artigo 7º da Portaria Normativa nº.6/2012 não poderão optar pela participação no Enade 2012 (BRASIL, MEC/2012, p. 24).

As mudanças ocorridas no documento base que trata da avaliação aproximam o Enade do exame anterior, “Provão”, além disso, comprometem a

construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior que equilibre paradigmas formativo e somativo. Dias Sobrinho (2010) constatou que o Sinaes, pelo menos nos documentos base, continha características para tornar-se uma avaliação global e participativa. No entanto, as alterações e as adaptações sofridas ao longo dos anos favoreceram seu redimensionamento. “Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia” (p.216).

Parece que aos poucos o Sinaes abandonou a concepção formativa, cedendo espaço central para visão somativa, priorizando a lógica reguladora e classificatória de outrora. Para Canen (2005 e 2009) e Dias Sobrinho (2011) a avaliação se apresenta em paradigmas diferentes, neste sentido, verifica-se na proposta original do Sinaes a hibridização da avaliação, fundamentada na mestiçagem de concepções, pautando-se em momentos formativos e somativos. Entretanto, apesar disso, ainda não se alcança uma avaliação inter/multicultural. Segundo Barreyro e Rothen (2011) “diante da herança reguladora do governo FHC, que se fez presente como um eterno retorno, o Sinaes perdeu sua face avaliadora” (p. 85).

Ainda que busque contemplar os aspectos plurais da sociedade brasileira, o Enade tal como compreendido e divulgado se coaduna com um paradigma de avaliação que se distancia das proposições do inter/multiculturalismo em sua tendência crítica. Deste modo, mesmo que seu texto legal assinale para as categorias: identidade, diversidade e especificidades, a execução da avaliação se mostra deficiente nas questões tratadas tanto pelo viés do reconhecimento como da redistribuição.

CAPÍTULO 6

DIÁLOGOS EM CONTRUÇÃO: CONVERSAS SOBRE AVALIAÇÃO E INTER/MULTICULTURALISMO

Neste capítulo, complementa-se a análise de dados a partir do diálogo com as informações coletadas no lócus da pesquisa. Explicita-se a interseção entre o referencial teórico e os dados verbais constituídos através da observação participante e da entrevista semi-estruturada.

Organiza-se o capítulo em duas seções. Na primeira, especificam-se as informações oriundas da observação participante, desenvolvida no período de Junho a Dezembro do ano de 2012, envolvendo as duas coordenadoras de curso da faculdade Gama e Souza. Na segunda seção aborda-se a entrevista semi-estruturada realizada com as referidas coordenadoras. Com relação à observação participante, traz-se à baila três episódios importantes para as discussões da pesquisa.

6.1. Observação participante, o trabalho de campo interpretado na visão do investigador em diálogo com os autores

Por tratar-se de uma pesquisa participante, muitos dos dados analisados a seguir foram coletados durante a observação que se desenvolveu por seis meses, no período de junho a dezembro de 2012. Neste período a pesquisadora esteve na função de coordenadora de campus na instituição, portanto, foi possível acompanhar as ações da instituição e dos coordenadores de cursos no que diz respeito à avaliação da educação superior e ao Enade.

Opta-se pela observação participante, por acreditar em suas potencialidades inter/multiculturais, além disso, proporciona debates com as coordenadoras acerca do tema da avaliação, das diferenças e das desigualdades, aproximando ainda mais o pesquisador com os sujeitos que colaboram com a investigação. “Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação” (FLICK, 2004. p.152).

Durante a pesquisa, várias são as oportunidades de observação participante,

todavia, para efeitos de análise, considera-se as reuniões nas quais o tema principal era a avaliação, ou melhor, o Enade. O ano de 2012 foi bem agitado para as coordenadoras que tiveram seus cursos avaliados no campus II, pois além dos compromissos inerentes ao cargo, agregaram tarefas relacionadas ao Enade. Este exame modificou completamente a rotina das coordenadoras, que em função das solicitações do gestor preocuparam-se, quase que exclusivamente, com a prova, adotando um conjunto de medidas, das quais aulas extras sobre conteúdos importantes para o exame, palestras e até a organização de um curso preparatório.

Em função da dinâmica imposta pelo Enade, pelo menos, uma vez ao mês, havia reunião para acompanhar o desenvolvimento e os resultados das ações empreendidas pelas coordenadoras. Os dados apresentados nessa seção, que trata da observação participante, foram construídos durante estas reuniões que tinham como finalidade orientar e “monitorar” a ação dos coordenadores de curso no que se refere à preparação dos alunos para o Enade. É importante destacar que tais reuniões eram exigências do gestor.

As reuniões aconteceram de junho a novembro de 2012, e envolveram os quatro coordenadores dos cursos avaliados. Entretanto, como já salientado no capítulo IV, as coordenadoras do curso de graduação em Turismo e de graduação tecnológica em Marketing, embora atendessem os direcionamentos da instituição no que diz respeito às orientações do trabalho em função do Enade, sempre que oportuno manifestavam seus descontentamentos com as orientações e com a avaliação da educação superior. Demonstravam interesse e preocupação em debater a avaliação imposta pelo MEC, suas inquietudes se relacionavam com a proposta de avaliação e não apenas com a situação dos estudantes ou da instituição, revelam durante a reunião inconformidade com a avaliação, questionando os critérios de medida, o exame de desempenho e as especificidades de cada instituição. Os demais coordenadores, talvez compartilhem das questões levantadas pelas coordenadoras que colaboraram para o estudo, no entanto, demonstravam menos angústias e desconforto com o Sinaes e o Enade.

Aparentemente o Enade tem grande repercussão na instituição, para além das ações acima mencionadas, os coordenadores orientados pela equipe pedagógica solicitam que os docentes de seus cursos utilizem a prova do Enade como referência para a elaboração das avaliações da aprendizagem. Dentre os diversos eventos e

situações vivenciadas durante a inserção no campo, seleciona-se três episódios para análise, estes foram vivenciados durante reuniões específicas realizadas com os coordenadores dos cursos avaliados pelo Enade 2012. Destacam-se os que contribuem significativamente para discussão, na medida em que as tensões entre desigualdades, identidade e diferenças são mais expressivas.

Estrutura-se esta seção da seguinte maneira, primeiro relata-se as informações sobre os episódios que caracterizam a observação participante, em seguida, em outro tópico, analisam-se os dados a partir dos autores adotados no referencial teórico.

6.1.1. Primeiro episódio

Neste episódio, informa-se a compreensão dos coordenadores acerca da avaliação da educação superior. Chama muito a atenção o modo pelo qual esses sujeitos compreendem a avaliação, para eles, o Enade é a expressão máxima da avaliação da educação superior. “Fico revoltada com essa avaliação, nossos alunos não podem ser avaliados como os demais, eles têm suas limitações e especificidades. O pior é que sobra para gente se eles não tiram boa nota na prova” (palavras da coordenadora).

Durante a pesquisa em várias ocasiões e com mais veemência nas reuniões os coordenadores, com destaque para as colaboradoras da pesquisa, se referem à avaliação da educação superior, tendo por referência o Enade, ainda que conhecidos e vivenciados, os demais instrumentos são completamente ignorados nas discussões. A ênfase é no exame. Durante as discussões, foi bastante recorrente a comparação entre Enade e ENC (Exame Nacional de Curso) adotado no governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso). Uma coordenadora chegou a mencionar que acreditava que o Lula acabaria com o provão, e não o substituiria pelo Enade. Nesta reunião, discutiu-se o Sinaes e suas potencialidades diante da coadunação de ações diagnósticas e somativas, entretanto, os coordenadores apresentaram descrédito nos demais instrumentos que compõem a referida avaliação. “Não, mesmo que a lei estabeleça autoavaliação e avaliação interna, o que vale mesmo é o resultado da prova” (Coordenadora 2).

6.1.2. Em análise

A inserção profissional na instituição ocorre após o início do semestre letivo do ano de 2012. Neste período, define-se o objeto de pesquisa e parte considerável do referencial teórico. Assim há clareza que desde 2004 com a promulgação da lei de nº. 10.861/2004, a avaliação da educação superior no território brasileiro atende aos pressupostos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Diferente da avaliação anterior, o Sinaes em sua primeira versão apresenta características de uma avaliação mais abrangente, concatena subsídios de dois paradigmas distintos: formativo e somativo. Essa composição se apresenta como relativamente boa para alguns autores da área, pois abandona o caráter utilitarista da avaliação anterior e avança ao congregar aspectos da perspectiva qualitativa.

Neste caso, o Enade, assim como configura em seu manual referente ao ano de 2012 é apenas um dos componentes adotados pelo Sinaes, não sendo, mais ou menos importante do que os outros. Entretanto, os dados relatados no episódio acima contradizem os documentos e indica o Enade como instrumento principal dessa avaliação. Tal posicionamento se coaduna com as proposições de Barreyro e Rothen (2011) ao explicitarem que a partir do segundo governo Lula o exame adquire dimensões análogas ao “Provão”, mesmo se tratando de uma proposta de avaliação com características diferenciadas. “Na nova política de avaliação, mantém-se a realização de uma prova para os estudantes de graduação que, além de ter um nome diferente (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), possui características que o diferenciam do ENC” (p. 83).

É importante destacar que a proposta inicial do Sinaes propõe a implementação de um sistema nacional de avaliação, integrando de modo global os dados coletados nas instituições e envolvendo os protagonistas do processo educacional, tal como ressalta Dias Sobrinho (2010). Contudo as reformulações empreendidas ao longo das edições do Enade alteraram significativamente a proposta da avaliação. Além disso, minimizou contribuições qualitativas da avaliação e favoreceu o *ranking*, tal como o “Provão”. Talvez, na visão destes coordenadores o Sinaes não seja compreendido como uma avaliação que coaduna subjetividade e

objetividade.

Esta suposta correlação entre Enade e “Provão” compromete a proposta inicial do Sinaes e também do próprio Enade que, como é possível verificar na análise documental, fundamenta-se na amostra para identificar o percurso e a aprendizagem dos alunos a partir das notas dos ingressantes e concluintes. Entretanto, elementos constitutivos importantes são abandonados, prevalecendo à avaliação classificatória, reguladora e punitiva de outrora. As reflexões do autor abaixo se articulam as angústias apresentadas pelos coordenadores.

Em decorrência, o Sinaes perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o Enade abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de *feedback* e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno (DIAS SOBRINHO, 2010, p.217).

6.1.3. Segundo episódio

O primeiro episódio tratou da compreensão restrita que os coordenadores têm relação ao Sinaes, reduzido em vários momentos no Enade. Já nesse episódio, registra-se a insatisfação e indignação das coordenadoras colaboradoras do estudo com a avaliação classificatória, traduzida pelo Enade. Nesta reunião a observação se pautou apenas nas contribuições das coordenadoras em tela. Sempre que oportuno as coordenadoras demonstravam revolta com o Enade, consideram-se uma avaliação injusta, na medida em que sentencia alunos, coordenadores e instituições sem atentar para as realidades e especificidades de cada instituição. Para elas o exame em larga escala é limitador, pois não abrange a história de vida dos alunos, tampouco o perfil das instituições.

A coordenadora 2 mencionou que “tendo por referência as realidades no Brasil, julga-se inconcebível uma prova homogênea para todos os alunos, principalmente quando se analisa o perfil dos alunos da faculdade Gama e Souza”. A coordenadora 1 complementa, afirmando: “essa prova não atende as diferenças regionais, por isso, não pode servir para avaliar as faculdades. Além disso, não considera que a alguns alunos boicotam”.

Durante a reunião, mas do que discutir as estratégias para a preparação dos alunos para o Enade, tais coordenadoras relatavam suas inquietudes com esse modelo de avaliação. Explicitavam também as dificuldades dos alunos relacionadas à interpretação e produção de textos, na execução das avaliações da aprendizagem, apesar de dominarem o conteúdo da disciplina apresentavam dificuldades na organização e exposição da ideia, explica a coordenadora 2.

6.1.4. Em análise

Apesar das coordenadoras não conhecerem o campo de discussão do inter/multiculturalismo, identifica-se em suas falas potenciais multiculturais (CANEN & OLIVEIRA, 2002), na medida em que, trazem à tona a subordinação da identidade individual e organizacional, em prol da identidade coletiva estudante imposta pelo Enade. Mesmo envolvidos no caldeirão da avaliação nacional, é importante assinalar que as instituições e os estudantes possuem suas especificidades, como demonstra o Art., 2º do Sinaes que versa sobre a valorização da diversidade e da identidade, atualmente secundarizada pelo Enade.

Canen & Canen (2005) definem que a identidade coletiva se constitui por marcadores identitários semelhantes articulados à história de vida e à marcadores de raça, gênero e outros. Enquanto a identidade individual considera as particularidades intrínsecas a cada indivíduo a coletiva os agrupa em função de um marcador identitário mestre. Ainda que a identidade coletiva seja almejada nas disputas políticas, alerta-se sobre seus riscos e contradições, dos quais a padronização da identidade em função de apenas um marcador tido como mestre. Para Canen (2012) a dimensão coletiva precisa compreender que a redução é momentânea e para fins determinados, uma vez que, a identidade e seus processos de identificação (HALL, 2006), não podem ser reduzidos tampouco congelados.

Os efeitos de lugar debatidos por Bourdieu (2011) trazem à tona os processos híbridos que marcam as identidades em sua concepção individual, organizacional e também coletiva, portanto, contribuem para o olhar desestabilizador lançado para o exame em larga escala, ainda mais quando não combinado com as contribuições subjetivas.

O Enade se apresenta como um grande desafio para o

inter/multiculturalismo, visto que essencializa a identidade individual e institucional a partir da coletividade, ou seja, do conjunto de estudantes do nível superior na condição de conculinte, no caso do Enade 2012. É difícil contemplar numa avaliação objetivista as dimensões identitárias em jogo. Tal prova acaba sucumbindo ao erro de tratar como iguais sujeitos desiguais, negando toda e qualquer forma de diferença, padronizando todos.

Como tratado na seção específica do multiculturalismo, tal perspectiva é compreendida a partir de vários enfoques, dos quais, o priorizado em na discussão, o crítico. Quando os episódios são analisados, em específico o segundo, compreende-se que avaliação em larga escala além de priorizar a identidade coletiva também se aproxima do multiculturalismo conservador, apresentado por McLaren (2000).

Mesmo não sendo um campo de discussão presente nas práticas educativas dessas coordenadoras, observa-se que as preocupações suscitadas pelo inter/multiculturalismo crítico (CANEN, 2007 2009 e 2012, CANDAU 2006, 2011 e 2012, e MCLAREN, 2000) aparecem em seus discursos, na medida em que questionam a prova padronizadora, e as adversidades sociais, educativas e educacionais que perfazem a identidade individual e institucional. Embora não envolvidas com o campo de discussão, identifica-se em seus posicionamentos pontos de ligação com os autores que compõem o quadro teórico, dos quais Fraser (2002) que discorre sobre a temática da redistribuição e reconhecimento.

Uma questão importante observada é que, embora os estudantes desfrutem de uma identidade coletiva (CANEN, 2012), as coordenadoras chamam a atenção para identidade em sua dimensão individual e institucional. Esta, por sua vez, com forte referência ao espaço social, corporificando as discussões de Bourdieu (2011) acerca dos efeitos de lugar. Sempre que possível as coordenadoras reafirmam que seus alunos são trabalhadores. “Nossos alunos não são filhinhos de papai e mamãe. Chegam à faculdade tarde, pois trabalham para pagar a mensalidade, são filhos de pais com pouca escolaridade”. (Coordenadora 2).

O diálogo entre a identidade individual e institucional molda uma identidade coletiva específica, estudantes do ensino superior de determinada instituição, a partir de suas especificidades, uma vez que, as identidades se

constituem num processo dinâmico e híbrido. Com isso, percebe-se que o hibridismo, tal como assinalam Canen e Oliveira (2002) é uma categorial central para o multiculturalismo, responsável em evidenciar as diferenças dentro das diferenças.

Esse episódio favorece a compreensão de que, mesmo sendo um assunto polêmico e, às vezes, uma cilada (PIERRUCCI, 2011), a diferença assume centralidade no campo das discussões inter/multiculturais, como explicita Canen (2012) e Candau (2012).

6.1.5. Terceiro episódio

As falas que compõem esse episódio se articulam com o anterior, evidenciam a inquietação das coordenadoras no que diz respeito às diferenças e desigualdades. Todavia, para efeitos de análise, enfatiza-se o tema da redistribuição e das desigualdades, em função da centralidade atribuída ao perfil socioeconômico dos alunos, às trajetórias escolares e ao Enade. “Os alunos aqui são da área, muitos moradores das comunidades locais, não frequentaram bons colégios, têm muitas dificuldades na leitura e na escrita, são majoritariamente de classe popular. Chegam na faculdade adultos, a maioria com mais de 20 anos e em muitos casos são os primeiros da família a cursarem nível superior” (coordenadora 1)

Nas reuniões, era muito comum a insistências das coordenadoras nas dificuldades enfrentadas pelos alunos, explicitam que alguns fizeram estudos aligeirados, são oriundos da Educação de Jovens e Adultos e outros, com percurso escolar no ensino fundamental e no médio não gozaram de educação de qualidade, percebem que são escolarizados, mas dominam precariamente os conteúdos, principalmente a escrita. Percebe-se a preocupação delas em relação às condições educacionais e econômicas dos estudantes.

6.1.6. Em análise

A inquietação das coordenadoras tem estreita relação com as proposições de Bourdieu (2011) acerca do espaço social e capital cultural.

Se o habitat contribui para fazer o hábito, o hábito contribui também para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer. Vê-se, assim, inclinado a pôr em dúvida a crença de que a aproximação espacial de agentes muito distantes no espaço social pode, por si mesma, ter um efeito

de aproximação social: de fato, nada é mais intolerável que a proximidade física (vivenciada como promiscuidade) de pessoas socialmente distantes (BORDIEU, 2011, p. 165).

Certamente os saberes dos estudantes não são inferiores em relação a nenhum outro saber, enveredadas no caminho do inter/multiculturalismo defende-se que as experiências, hábitos e conhecimentos são produzidos a partir da relação dos sujeitos com seus contextos de referência, portanto os efeitos de lugar interferem diretamente no saber construído, contudo a valorização dos saberes ainda não é uma prática adotada pela política de avaliação nacional, ainda que reconheça as especificidades e diversidade. O resultado final considera apenas o saber oficial. Nos espaços formais de ensino, há a predominância do conhecimento, na maioria das vezes, o difundido e produzido pelo grupo dominante, como ressalta Esteban (1999-2000).

As questões suscitadas pelas coordenadoras têm estreita relação com as proposições de Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) critica a educação bancária e em contrapartida apresenta a educação libertadora, como uma possibilidade de valorização do saber do educando para posteriormente compreender a relação com os demais conhecimentos produzidos na sociedade.

Nesse episódio a categoria desigualdade é tensionada, apesar de não determinante, condiciona os sujeitos sociais. As palavras de Candau (2012) indicam o modo pelo qual desigualdades e diferenças que compõem a identidade do “outro” são pilares para justificar a eliminação e exclusão em países com formação multicultural, porém fundamentada na violência e no etnocentrismo, essas por sua vez, também aniquiladas diante do exame em larga escala.

Quando a tensão acerca das desigualdades e diferenças surge, compreende-se que o inter/multiculturalismo crítico, enquanto campo de discussão que desestabiliza as relações de poder e a homogeneização contribui significativamente para ampliar a compreensão e rever práticas e políticas educacionais em prol da transformação social, do reconhecimento e da redistribuição.

Nesse episódio, as coordenadoras para além da questão cultural demonstram preocupações no que diz respeito ao nível socioeconômico dos alunos. Fraser (2002) ajuda nas reflexões ao articular em suas discussões as categorias

reconhecimento e redistribuição. A primeira com forte ligação com as discussões propostas pelo inter/multiculturalismo e a segunda com referência à dimensão desigual característica de países latinos americanos. “Meu objetivo mais amplo é conectar duas problemáticas políticas que são costumeiramente dissociadas, pois só por meio da reintegração do reconhecimento e da redistribuição pode-se chegar a um quadro adequado às demandas de nosso tempo” (FRASER, 2002, p.246).

Logo seres históricos engendram-se às realidades concretas que se encarregam de formar e deformar sua identidade. Apesar, disso, a análise indica que a avaliação da educação superior traduzida pelo exame em larga escala focaliza o indivíduo, como se não estivesse e ancorado em uma relação cultural, econômica e social. Para Hall (2006) as identidades são construídas na relação dos sujeitos com os espaços sociais.

A identidade se constitui através das interações que os sujeitos estabelecem com seus pares e organizações. Para o inter/multiculturalismo a identidade não é fixa, mas transitória e constituída com base em indicadores plurais. Deste modo, a possibilidade de conceber um aluno universal é incoerente quando se advogam em prol da interculturalidade.

Estudos inter/multiculturais permitem o estranhamento de iniciativas universalizantes no campo da educação, destarte, percebe-se que a rejeição das coordenadoras ao exame padronizado muito se aproxima dos desafios a serem enfrentados pelo campo de discussão privilegiado no estudo. A rejeição ao Enade encontra eco nos debates travados pelo inter/multiculturalismo e no campo da avaliação formativa, percebe-se então, os potenciais multiculturais presentes na fala das coordenadoras ao reconhecerem a homogeneização da identidade a partir da coletividade.

O Sinaes é um grande desafio para práticas inter/multiculturais, principalmente quando abdica da hibridização que para Canen & Oliveira (2002) dificulta o reducionismo identitário e reconhece as diferenças dentro das diferenças. Segundo Hall “somos confrontados por uma gama de identidades” (2006, p. 75). Diante do exposto, qual seria a identidade priorizada na seleção dos conteúdos que constituem a prova?

Mesmo em se tratando de um país multicultural e desigual como o Brasil, as práticas etnocêntricas assumem centralidade e ocupam um lugar de destaque na avaliação nacional, imperando de modo absoluto, tal como demonstra o Enade. E às vezes, passam como se fossem foices, sobre a cabeça daqueles que não se aproximam da identidade dominante. Nota-se que as diferenças são desprestigiadas quando veem de lugares não privilegiados.

Dias Sobrinho (2010) destaca que a proposta original do Sinaes compreende o diálogo com as diferenças uma variável importante do processo avaliativo, Canen (2005) também menciona essa relação, quando enfatiza a intenção híbrida dessa proposta. Entretanto, considerando as proposições apontadas pelas coordenadoras, constatou-se que os objetivos iniciais do sistema de avaliação nacional com relação aos aspectos formativos ainda não foram percebidos na faculdade Gama e Souza, prevalecendo a avaliação influenciada pela concepção utilitarista em função da maximização que assume o exame.

Uma questão marcante nesse episódio é a ênfase das coordenadoras em relação ao perfil dos estudantes, compreendem que tais alunos se afastam do padrão discente valorizado e cobrado no Enade e, sempre que possível, ratificam que seus alunos pertencem a classe popular e são trabalhadores. Compreende-se que não pretendem com isso, diminuí-los, mas trazer à tona, desigualdades, identidade e diferenças, reafirmando uma postura comprometida com as questões da inter/multiculturalidade. Segundo Canen (2007), “se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (p. 92).

A partir das falas e críticas registradas, na observação participante, é possível identificar que não consideram seus alunos preparados para o Enade e atribuem o despreparo aos condicionantes sociais. Para elas, os estudantes ficam vulneráveis diante da prova brutal e perversa que em poucas horas transforma a diversidade em homogeneidade, que ignora as diferenças e também desigualdades. “Não posso concordar com uma avaliação que pretende comparar aluno da Gama e Souza com da PUC. Aqui temos alunos trabalhadores que estudam com muito sacrifício” (Coordenadora 1).

6.2. Dialogando com os autores e atores do processo investigativo: dados da entrevista semi-estruturada

A seguir especifica-se dados da entrevista semi-estruturada. Opta-se pela entrevista ciente da possibilidade de aprofundarmos questões observadas no campo, além disso, é uma oportunidade para estabelecer um diálogo focalizado e direto com os sujeitos colaboradores, sem restringir a participação das coordenadoras que tecem comentários livres sobre o assunto abordado.

Sobre esta técnica de coleta de dados, Flick (2004) afirma:

As entrevistas semiestruturadas, em particular têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que uma entrevista padronizada ou em um questionário (p. 89).

Organiza-se a entrevista semiestruturada com base em cinco questões. Apresenta-se as perguntas, em seguida as respostas das coordenadoras e posteriormente as reflexões sobre os conteúdos verbais, analisados em consonância com o quadro teórico adotado. Preserva-se o anonimato das coordenadoras, por isso, adota-se a nomenclatura C – 1 e C – 2.

P. 1) O que você entende por avaliação?

C – 1: Avaliação é um assunto complexo e contraditório. É uma forma técnica de medir o conhecimento, verificar como o aluno aprendeu o conteúdo dado, pode ocorrer de forma diferente e não apenas prova. O conhecimento é uma construção.

C – 2: Para mim a avaliação ajuda medir o conhecimento, trata-se de um termo técnico para a atribuição de um conceito, mas nunca temos controle do assimilado, pois depende do aluno. A avaliação deve ser formal, explicitando as regras do jogo desde o início, aqui lidamos com alunos trabalhadores e não filhinhos de papa. Precisam saber com antecedência o que será considerado na prova.

P. 2) E sobre a avaliação da educação superior, qual é seu conhecimento?

C – 1: Hoje minha avaliação se pauta nas questões do Enade, oriento meus professores que se inspire nele para elaborarem suas provas, logo avaliação na educação superior é Enade.

C – 2: Mesmo sabendo que avaliação da educação superior é abrangente, me concentro no Enade, as provas da minha disciplina são no modelo Enade. Meus alunos até questionam a não objetividade das questões da prova, comentam que sempre conto uma historinha para depois fazer a pergunta direta. Sou contra o Enade, ele não mede o conhecimento, não ensina nada, não considera a estrutura nem as diferenças entre os estudantes. O Enade não mede a instituição. Nossos alunos não tiveram uma boa alfabetização e, por isso, não se dão bem. O erro está na base, não adianta depois culpar a faculdade, o professor e o coordenador do curso. O Enade só pune instituições privadas.

6.2.1. Refletindo a partir do diálogo com os autores

O capítulo da avaliação aborda, a partir das contribuições de Canen (2005 e 2009), Dias Sobrinho (2010 e 2011), Esteban (1999-2000) e outros, a avaliação como uma prática que atinge diferentes esferas da sociedade, das quais a educativa. Nesta última desempenha um papel de grande importância e depende de seus objetivos e funções. No entanto, para favorecer a formação e a aprendizagem dos sujeitos, é preciso adotar como método contribuições da perspectiva formativa.

As respostas das coordenadoras para pergunta de número um revelam com bastante clareza o conhecimento de apenas uma concepção de avaliação, aquela que por sua filosofia se encarrega de classificar, marginalizar e excluir, aprofundando ainda mais as desigualdades e inferiorizando as diferenças, tal como ocorre nos exames em larga escala. Entende-se avaliação com base na perspectiva pragmática e individualista, bem como mencionou Dias Sobrinho (2011). “Avaliação é um assunto complexo e contraditório. É uma forma técnica de medir o conhecimento, verificar como o aluno aprendeu o conteúdo dado” (Coordenadora 1). De acordo com Canen (2009), “No caso da avaliação somativa, muitos a acusam de classificatória e excludente, já que essa avaliação se caracteriza por instrumentos que estariam fornecendo notas, graus, um “juízo final”, a respeito de alunos”. A referida citação remete com clareza a concepção das coordenadoras sobre avaliação.

É importante destacar que a visão das coordenadoras no que se refere à avaliação deixa de contemplar as dimensões qualitativas desse processo e as funções que a avaliação desempenha na relação ensino- aprendizagem. Além disso, demonstra ser necessário ampliar as discussões e as práticas em prol de uma avaliação democrática e inter/multicultural que contemple os sujeitos e as vozes dos contextos sociais plurais. Observa-se que para elas a avaliação se resume a uma técnica de juízo de valor aplicada no final do processo.

Diferente da avaliação somativa, a formativa, democrática ou subjetivista abrange o diálogo com as identidades e a diversidade, compreende a avaliação para além da dimensão classificatória. Nesta lógica entra em cena a negociação e a participação, trata-se de uma proposta de avaliação democrática que auxilia na formação dos sujeitos e está a serviço da aprendizagem.

Ainda no que tange as especificidades da avaliação, solicita-se que as coordenadoras falem sobre a avaliação da educação superior. As respostas dadas para pergunta 2 corroboram às reflexões sobre os dados da observação participante. Quando indagadas diretamente sobre a avaliação da educação superior, nota-se que as coordenadoras, reduzem o Sinaes e seu foco holístico em detrimento do Enade. E assumem uma postura cética em relação aos demais instrumentos do Sinaes. As falas confirmam os dados da observação participante e reforçam a centralidade do exame em larga escala.

O Sinaes integra aspectos da avaliação na dimensão somativa e formativa, os procedimentos avaliativos adotados indicam a hibridização dos paradigmas objetivista e subjetivista como demonstram Canen (2005) e Dias Sobrinho (2010). No entanto, como ressaltam Barreyro e Rothen (2011), a intenção formativa da avaliação fica apenas nos documentos, pois sua tradução na prática muito se assemelha ao “Provão”. As respostas das coordenadoras confirmam a comparação realizada por esses autores.

Ainda analisando o conteúdo da resposta fornecida na questão 2, percebe-se que em certa medida, as categorias discutidas no inter/multiculturalismo se fazem presentes. A coordenadora 2 assinala sua angústia com a homogeneização proporcionada pela avaliação que se ancora e se encarrega de apagar as

desigualdades e identidade individual e institucional. Tal compreensão é nítida no seguinte trecho: “sou contra o Enade, ele não mede o conhecimento, não ensina nada, não considera a estrutura e a oportunidade”.

Os fragmentos das entrevistas corroboram a discussão de Canen (2009) e Dias Sobrinho (2011) na medida em que expressam a complexidade da avaliação, os fragmentos se associam à visão classificatória e excludente. É possível depreender que a avaliação tal como se aplica, com base em exames em larga escala nega a diferença e corrobora práticas etnocêntricas. Além disso, desconsidera as identidades e espaços sociais dos estudantes e ao que tudo indica nas falas não está à serviço de discentes nem de docentes.

Um outro dado importante identificado na fala da coordenadora 1, diz respeito à dimensão de regulação efetivado pela avaliação na educação superior, a tal ponto que o Enade é tomado como parâmetro para organização da avaliação da aprendizagem. Essa função de controle e regulação da avaliação nesse segmento da educação é legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 como explicam Ristoff e Giolo (2006): “A LDB atribui ao Governo Federal a prerrogativa de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar [...] cursos e instituições de educação superior” (art. 9, inc. IX), bem como “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...]” (art. 9, inc VI)” (p.195).

P. 3: Como você caracteriza o corpo discente da instituição em relação à cobrança que é feita na prova do Enade?

C -1: O perfil dos alunos é marcado pela dificuldade, pagam a mensalidade com sacrifício e a grande maioria não tem base, falta interpretação. Possuem limitações oriundas do ensino fundamental, em função das aprovações automáticas, chegam na universidade sem base e, por isso, enfrentam dificuldades para avançar. Em relação ao conteúdo do Enade, é uma caixa de surpresa, os conteúdos são relativos e fazemos um grande esforço para revisar quatro anos de curso.

C – 2: No que diz respeito aos alunos a maioria esmagadora é de classe popular, já percebi que os que se destacam têm um perfil socioeconômico diferente, fizeram o ensino fundamental em boas escolas e têm hábito de viajar e ler. No caso específico do meu curso que é de Tecnólogo, a maioria já trabalha

na área. Com relação ao conteúdo do Enade, minha situação é muito confusa. Não há uma matriz curricular única para o curso, cada instituição monta seu currículo, há diversas matrizes nacionais e nenhum acompanhamento. Há conteúdo cobrado no Enade que não faz parte do nosso currículo. Há uma variedade de matrizes curriculares e na hora da prova, é cobrado um conteúdo único.

6.2.2. Refletindo a partir do diálogo com os autores

Ainda que os exames em larga escala sejam componentes legais da proposta de avaliação, quando contrastados às identidades plurais e desiguais dos cidadãos em países excludentes, tal como o Brasil, nota-se o quanto a prova única pode marginalizar, já que não advoga pelo relativismo e, assim menospreza as identidades individuais e organizacionais. Como ressalta Bourdieu (2011), o espaço social onde os indivíduos estabelecem suas interações ajuda compor suas experiências, formações e deformações, diz respeito ao hábito e ao capital cultural acumulados.

O exame em larga escala caracterizado por prova única essencializa identidades e legitima um saber específico, exige habilidades e competências que muitos estudantes não desenvolvem apenas em sua trajetória acadêmica, dentre elas a capacidade de ler e interpretar, como ressaltado nas falas das coordenadoras. Sobre essa temática retomamos aqui as reflexões de Esteban (1999-2000).

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem (ESTEBAN, 1999-2000, p. 68-69).

Espera-se que o aluno, não se sabe qual diante de tanta adversidade e diversidade domine conhecimentos na esfera ambiental, política, social e econômica, além do conhecimento específico de seu curso, contudo como mencionou Esteban, não se tem clareza sobre os conhecimentos a serem valorizados. A coordenadora 2 explicita essa tensão, logo no início de sua fala, quando enfatiza que alunos com

percurso escolar em boas escolas têm mais chances de alcançarem desempenho satisfatório. Nesse momento evidencia a articulação educação, avaliação, desigualdades e diferenças. No que tange às questões inter/multiculturais e avaliação Esteban (1999-2000) explicita “A heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo. Riqueza desconsiderada nos processos de avaliação que têm como objetivo homogeneizar os resultados como parte de um processo que visa à difusão de um padrão reduzido de conhecimento” (p. 68).

Categorias importantes para o campo inter/multicultural, diferenças, identidades e desigualdades, indiretamente, estão presentes nas críticas das coordenadoras em relação ao Enade e, por consequência à avaliação da educação superior. Apesar de tratar-se de uma avaliação nacional de caráter regulador e fiscalizador, nota-se ligeira desconfiança das coordenadoras sobre o resultado do Enade. Para elas, sem abarcar as diferenças e desigualdades relacionadas ao contexto acadêmico, a avaliação perde sua legitimidade, pois estabelece uma comparação equivocada entre os estudantes, medida em que a prova única homogeneiza os alunos da educação superior.

O inter/multiculturalismo desafia posturas etnocêntricas e monocultural que tendem igualar identidades e saberes. Desafia também relações assimétricas e problematiza as imposições hierárquicas. “Um dos pontos-chave do multiculturalismo é a questão da diferença” como assinalou (SEMPRINI, 1999).

A relação desigualdades e diferenças está expressa na fala da coordenadora 1, ao reconhecer que seus alunos não possuem base para enfrentar a educação superior e conseqüentemente o Enade, dada formação anterior. Encontra-se em Freire subsídios para compreender quem são os alunos sem base, presentes nas proposições das coordenadoras. Na maioria das vezes a lacuna deixada pela formação inicial se articula ao pertencimento social, econômico e cultural dos estudantes que não é abarcado pelas instituições escolares.

Segundo Freire os alunos que não desfrutam de uma formação de base adequada, em sua maioria, têm origem em classes populares, são os oprimidos nas obras de Freire. O trecho abaixo permite essa compreensão.

Tomemos aqui agora, nesta conversa, um momento apenas e muito

importante, da prática educativa, o da avaliação, o da aferição do saber. Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais e livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares (...) Mais uma vez, a desvantagem é das crianças populares. É que a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo (FREIRE, 2011, p. 22).

P.4: Durante a pesquisa, em várias ocasiões, nota-se que a impressão acerca da avaliação da educação superior, nesse caso específico do Enade, é marcada por um descrédito. Poderia expor melhor sua compreensão sobre o Enade.

C.- 1: A avaliação deveria ser contínua e não num período específico como se fosse uma auditoria. Concordo com a coordenadora 2 quando coloca que não há como avaliar instituições diferentes da mesma forma. Deveria ser adotadas categorias conforme o perfil das instituições e dos alunos, assim teríamos um ranking mais igualitário. O Enade interfere em nossa vida, se os alunos vão bem somos vangloriados agora se vão mal somos punidos.

C -2: Aqui temos um perfil de aluno muito dependente, são trabalhadores e não tiveram uma boa formação no ensino fundamental, muitos não conseguem interpretar. Muitos ainda são dependentes de nosso apoio e incentivo, na função de coordenadora assumo um perfil quase maternal, fazendo cobranças e acompanhando individualmente os alunos. Muitos não se responsabilizam por seus trabalhos. Nossa cultura institucional requer um esforço maior do coordenador, nosso olhar para o aluno é qualitativo e não quantitativo. Essa especificidade de nossa instituição não é considerada quando nossos alunos são avaliados pelo Enade, por isso, acho esta prova injusta não compreende a cultura institucional. Além disso, muitos alunos não fazem a prova com compromisso e no final somos avaliados também pelo resultado dos alunos.

6.2.3. Refletindo a partir do diálogo com os autores

Ao longo da entrevista, as coordenadoras elucidam as dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita, em várias ocasiões mencionam a precariedade do corpo discente no que diz respeito à interpretação de texto, julgam que o maior

obstáculo dos alunos no exame é em função da precariedade de sua capacidade interpretativa. Reconhecem que os estudantes, muitas das vezes, sabem o conteúdo, todavia não entendem a questão.

Certamente, essa inquietude tem sentido, pois leitura e interpretação é uma das competência e habilidades cobradas na prova do Enade. Ristoff e Giolo (2006) elucidam essa temática:

A parte de formação geral do Enade busca identificar o desempenho do estudante em relação a habilidades instrumentais, consideradas importantes para qualquer indivíduo em qualquer profissão que vier a exercer. Na formação geral, são exploradas questões relativas à boa comunicação em língua portuguesa, à capacidade de analisar dados e informações, interpretar textos, gráficos, tabelas, à capacidade de sintetizar, produzir inferências e juízos e saber sustentá-los com dados e evidências etc. (p. 209).

O trecho acima justifica o desassossego das coordenadoras em relação ao desempenho dos estudantes no Enade e corrobora para tensão por elas levantada, ou seja, como responsabilizar a educação superior pela precariedade das etapas anteriores de formação? Aparentemente, a avaliação da educação superior abandona a trajetória de vida dos estudantes e ignora os espaços sociais e também o capital cultural, prevalecendo uma identidade coletiva e determinada para o segmento estudante do ensino superior. E essa identidade, considerando as palavras de Ristoff e Giolo (2006) valoriza alunos que durante seu percurso educacional desenvolveram capacidades em língua portuguesa para interpretar e produzir inferências.

Entretanto, quando se analisa as falas das coordenadoras, é nítido que o corpo discente de seu curso não recebeu uma boa formação no que diz respeito à língua portuguesa, portanto sua capacidade de comunicação, interpretação e inferência é menor quando julgada pelo referencial do padrão culto da língua. “Aqui temos um perfil de aluno muito dependente, são alunos trabalhadores e que não tiveram uma boa formação no ensino fundamental, muitos não conseguem interpretar” (Coordenadora 2).

Coaduna-se com as observações das coordenadoras a discussão de Freire (2011) ao mencionar que meninos e meninas de classes populares são prejudicados na escola desde o início em função da linguagem, já que não dominam a língua culta cobrada na instituição, portanto o capital cultural que acumulam ao

longo de sua experiência não é mensurado na avaliação que se pauta em critérios objetivistas.

Contudo, é ingênuo, ignorar a relação condicionante estabelecida entre diferenças, desigualdades e avaliação, apesar das adversidades não serem determinantes, condicionam o processo de construção das identidades sejam individual ou institucional, por isso, é difícil compreender um processo avaliativo que homogeneiza e classifica com base em um padrão universal.

Para Freire (2011)

É fundamental, creio afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam, sobretudo as famílias populares. Entre oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem-nascidas”, são as crianças populares - as que conseguem chegar à escola e nela ficar - as que mais sofrem a desqualidade da educação (p. 22).

No que se refere às diferenças, as coordenadoras trazem à baila o perfil da instituição. Percebe-se que elas têm clareza que cada uma tem sua identidade e, esta por sua vez, deveria ser contemplada na avaliação. A coordenadora 1 até elucida a necessidade da avaliação estabelecer critérios que respeitem e atendam a dinâmica das instituições, assim seus dados seriam mais significativo para as universidades. Canen e Canen (2005) ao analisarem as organizações com base no multiculturalismo explicam que as instituições sociais são marcadas pela diversidade e interação das identidades com os objetivos organizacionais, desse modo, evidenciam que organizações sociais são de fato espaços inter/multiculturais e não homogêneos.

Ainda nessa questão elas retomam a relação avaliação, controle e julgamento, explicitando que será avaliada em função dos resultados do Enade. Certamente o juízo de valor está explícito na avaliação, durante a entrevista a coordenadora 2 deixa essa função da avaliação clara ao mencionar “*somos avaliados também pelo resultado de nossos alunos*”.

Pucci (1998) em seus escritos sobre os teóricos da Escola de Frankfurt traz à baila uma das críticas dirigidas aos representantes da Teoria Crítica, estes são acusados de produzirem críticas negativas, denunciam a indústria cultural e a razão

instrumental sem, contudo, oferecer opções para a concretização da emancipação. “No texto Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas e a atividade crítica da dialética se manifesta exaustivamente na análise da instrumentalização da cultura na sociedade capitalista monopolista” (PUCCI, 1999, p. 31).

No entanto, para o referido autor para além das denúncias direcionadas à estrutura e organização social, os teóricos frankfurtianos buscam transformar a sociedade (PUCCI, 1998, p. 29). Coaduna-se com a ideia de Pucci (1998) quando se ressalta o viés transformador nos escritos dos representantes da Teoria Crítica, mesmo diante dos limites, Adorno e Horkheimer explicitam possibilidades para que elaborem os remédios transformativos, definidos por Fraser (2002). Tais autores apresentam o esclarecimento como uma importante dimensão para libertação e, conseqüentemente transformação.

Para que a pesquisa não enverede pelo caminho da denúncia ou simples constatação, adota-se como princípio norteador a dialética na avaliação nacional. Desde o início, assumi-se uma postura colaborativa diante da avaliação, para tanto, busca-se pensar de que modo pode ser executada sem ameaçar as identidades dos protagonistas do processo educacional e ainda atender os potenciais críticos do inter/multiculturalismo?

Com o escopo de ultrapassar as críticas, a pergunta de número 5 teve como finalidade delimitar a partir das falas das coordenadoras possíveis caminhos para construção de uma avaliação menos excludente, que atenda, pelo menos, em parte a diversidade institucional, cultural, social e identitária que caracteriza as Instituições de Educação Superior (IES.)

P – 5: Diante dos limites apresentados no que diz respeito ao atual modelo de avaliação da educação superior, quais são as sugestões para se avançar nessa prática?

C – 1: 1) Acho que primeiro os currículos dos cursos deveriam ser mais próximos, não necessariamente iguais, mas acredito que há muita diferença hoje. Isso é ruim para o aluno que muda de faculdade e ruim para uma avaliação mais "justa". 2) Também acredito que o "peso" das provas deve levar em consideração o perfil de cada

instituição (de uma forma mais detalhada e profunda). Sei que você me explicou uma vez que isso já acontece, mas não sei se no caso da "nossa instituição" isso é verdade. Como você sabe, temos um perfil muito específico, com muita dificuldade de base e que, com certeza, tem dificuldades em fazer uma prova estilo Enade. Não acho que o grau de dificuldade deve mudar, mas acho problemático aplicar uma prova igual para um aluno de Marketing da FGS e de qualquer outra instituição em que os alunos tenham tido uma base melhor (uma alfabetização adequada, curso de inglês, viagens para fora do país - o que lhes dá um pouco mais de cultura - hábito de leitura). É claro que não é só a classe social que define esses hábitos, mas digamos que a maioria não tem acesso a determinadas coisas quando só se preocupa em sobreviver! 3) De repente, deveria haver provas diferentes por grupos de instituições com determinados perfis. Nesse caso, pelo menos o aluno da FGS seria diferenciado do aluno da ESPM - o que já acho importante. 4) Também acho que o peso da avaliação - de algum modo, não sei qual - deveria recair mais no aluno e não na instituição. Não que a faculdade não tenha uma parcela importante na formação do aluno; é claro que tem. Mas acho que o incentivo, o esforço, a dedicação e o aprendizado, propriamente dito, partem muito mais do aluno do que do professor. Isso é inegável!!! Não fazemos milagres e nem a instituição! Então, se a nota do Enade, por exemplo, fosse um critério de seleção no mercado de trabalho, de repente, seria mais valorizada e as instituições tirariam um pouco do peso que hoje carregam.

C – 2 - Creio que a avaliação do ensino superior poderia ser categorizada pelo perfil do estudante e da IES, é injusto você fazer uma única prova para o país todo sabendo da problemática que é a educação básica no nosso país. Mas para isso o MEC deveria primeiro conhecer in loco todas as IES espalhadas pelo Brasil criar critérios e categorizá-las. Desse modo, faria as provas do Enade em cima de cada categoria.

6.2.4. Refletindo a partir do diálogo com os autores

Não por acaso Canen (2009) menciona que avaliação mexe com mente e coração. No decorrer da pesquisa, observa-se que de fato se trata de um assunto polêmico e inquietante, que gera incômodo para todos os envolvidos, e às vezes, cria mal estar entre docentes, discentes e coordenadores. Na pergunta de número

cinco, objetiva-se em colaboração com as coordenadoras pensar estratégias para minimizar os efeitos nefastos da avaliação.

É notório que algumas das iniciativas propostas não têm a finalidade de reconfigurar a avaliação no cenário da educação superior, apenas transfere maior centralidade para o aluno, retirando a instituição do foco da avaliação, como sugere a coordenadora 1 “Também acho que o peso da avaliação - de algum modo, não sei qual - deveria recair mais no aluno e não na instituição”.

Certamente, o pensamento da coordenadora não corrobora para repensar em políticas de avaliação nacional democráticas. Em sua proposta apenas modifica os sujeitos punidos, ao invés da instituição se encontrar no cerne, estariam os estudantes. Essa postura reforça o caráter punitivo que a avaliação nacional assume na educação superior. Como afirmaram Rothen e Barreyro (2011), desde a década de 90 a avaliação nacional vem se impondo como mecanismos de controle, regulamentação e credenciamento no Brasil.

Para ela alguns problemas são minimizados se os avaliados, ou melhor, os sacrificados forem os alunos e não as instituições e os coordenadores de cursos. Esse posicionamento revela que sua concepção de avaliação se articula com o paradigma objetivista/utilitarista, que compreende a avaliação como processo fragmentado que não contempla os aspectos subjetivos e condicionantes que envolvem a dinâmica do processo educacional. Talvez, esse seja um dos limites identificados em suas colocações.

Para além dos limites e algumas inconsistências, percebe-se nos argumentos apresentados potencialidades que corroboram para ressignificar, pelo menos, nesse estudo, a avaliação. Pode-se pensar numa prática avaliativa que congrege como mencionam Dias Sobrinho (2011) e Canen (2005 e 2009), dimensões objetivistas e subjetivistas, que atenda aos pressupostos do governo, sem abandonar as dimensões formativas e a aprendizagem.

Na realidade, como destaca Dias Sobrinho (2010), a primeira versão apresentada pelo governo para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), carrega a intenção de hibridizar os paradigmas, coadunando aspectos ora somativos, ora formativos, assim contemplaria a pluralidade de

identidade e vozes presentes na educação. Essa iniciativa de atender melhor as identidades aparece na fala da coordenadora como uma opção para realizar uma avaliação menos injusta que considere o perfil dos estudantes.

O trecho a seguir ressaltado das respostas das coordenadoras 1 e 2 para pergunta 5, demonstram que há um consenso no que se diz respeito à associação entre a avaliação formativa e classificatória. Elas acreditam na necessidade de uma avaliação diferenciada, ou seja, uma proposta de avaliação que abarque diferenças e desigualdades, assim como os efeitos de lugar que favorecem a constituição das identidades. “De repente, deveria haver provas diferentes por grupos de instituições com determinados perfis. Aí nesse caso, pelo menos o aluno da FGS seria diferenciado do aluno da ESPM - o que já acho importante” (Coordenadora 1).

Creio que a avaliação do ensino superior poderia ser categorizada pelo perfil do estudante e da IES, é injusto você fazer uma única prova para o país todo sabendo da problemática que é a educação básica no nosso país. Mas para isso o MEC deveria primeiro conhecer in loco todas as IES espalhadas pelo Brasil criar critérios e categorizá-las. Desse modo, faria as provas do Enade em cima de cada categoria (COORDENADORA 2).

Bourdieu (2011) ressalta que os indivíduos carregam marcas de seu espaço ou lugar social, sendo assim, para o referido autor, aqueles oriundos de um lugar social privilegiado pela lógica dominante e, por vezes, etnocêntrica, a lógica do capital, provavelmente estariam em melhor consonância com as propostas elaboradas pela elite dirigente. Nesse caso, percebe-se que a avaliação se insere numa dessas lógicas, e o trecho acima favorece nossa afirmação, na medida em que, para coordenadora 1 os alunos da faculdade Gama e Souza se diferem dos da ESPM.

Não muito distante da preocupação das coordenadoras, traz-se para o diálogo Esteban (1999 -2000) que em suas reflexões demonstra clara inquietude com o modo, às vezes, injusto da avaliação em larga escala que tende eleger um saber universal diante da multiplicidade de saberes que circulam na sociedade multicultural.

Além da problematização dos saberes mencionada por Esteban (1999 – 2000), a coordenadora 1 levanta uma questão relacionada a matriz curricular de seu curso, que no caso do curso de Tecnólogo em Marketing não há propostas

curriculares unificadas e isso compromete ainda mais os resultados da avaliação nacional. “Acho que primeiro os currículos dos cursos deveriam ser mais próximos, não necessariamente iguais, mas acredito que há muita diferença hoje. Isso é ruim para o aluno que muda de faculdade e ruim para uma avaliação mais “justa” (Coordenadora 1). Desse modo, uma das possibilidades de aperfeiçoar a avaliação em larga escala se relaciona à proposta de grade curriculares unificadas, sem contudo, comprometer às especificidades dos cursos, como menciona a coordenadora em questão.

Observa-se que nas colocações em destaque as categorias desigualdades e diferenças estão presentes nas preocupações das coordenadoras seja em relação ao perfil dos alunos ou das instituições. Essa tendência afirma que de certo modo as identidades estão marcadas pela categoria efeitos de lugar de Bourdieu (2011), assim como pelas questões suscitadas pelo inter/multiculturalismo crítico.

Não acho que o grau de dificuldade deve mudar, mas acho problemático aplicar uma prova igual para um aluno de Marketing da FGS e de qualquer outra instituição em que os alunos tenham tido uma base melhor (uma alfabetização adequada, curso de inglês, viagens para fora do país - o que lhes dá um pouco mais de cultura - hábito de leitura). É claro que não é só a classe social que define esses hábitos, mas digamos que a maioria não tem acesso a determinadas coisas quando só se preocupa em sobreviver! (COORDENADORA 1).

Como bem destaca Freire (2011) mesmo não sendo determinados, homens e mulheres fazem história diante das condições concretas que são ofertadas, destarte, os diferentes perfis de estudantes revelam os lugares sociais nos quais suas identidades são constituídas e, quando subordinados à avaliação em larga escala, é muito provável que umas identidades sejam mais privilegiadas do que outras em função das relações desiguais características de países com processo histórico excludente.

Percebe-se ainda que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior promulgado pela lei nº. 10.861/2004 não é bem compreendido pelas coordenadoras, na medida em que, as propostas almejadas estariam, pelo menos, em partes contempladas no referido sistema de avaliação. Como discorre a lei em tela a CPA (Comissão Própria de Avaliação) formada por membros da instituição se encarrega de informar ao MEC através de seus relatórios o perfil e as especificidades

das instituições. Além disso, prever também a visita *in loco*. Ainda assim, a coordenadora 2 ressalta em sua fala: “Mas para isso o MEC deveria primeiro conhecer *in loco* todas as IES espalhadas pelo Brasil criar critérios e categorizá-las. Desse modo, faria as provas do Enade em cima de cada categoria”

Contrastando as colocações da coordenadora 2 e o documento que discorre sobre o SINAES, *a priori*, percebe-se que ainda há muito desconhecimento das coordenadoras em relação à avaliação da educação superior. No que tange a categorização do perfil dos estudantes e das instituições, o questionário do estudante assume essa função, uma vez tabulada as informações obtidas dos alunos, o sistema de informação do MEC possui a oportunidade de conhecer melhor o perfil socioeconômico e os lugares sociais dos seus avaliados, assim como a trajetória escolar dos estudantes e seus familiares são consideradas nas questões. O questionário em anexo facilita uma melhor compreensão da tensão aqui explicitada.

Apesar das intenções inter/multiculturais contidas no documento que informa a avaliação da educação superior e da adoção do questionário para estudantes e para coordenadores, os potenciais inter/multiculturais não logram sucesso em nossa sociedade. Embora o Sinaes assuma o propósito de congregar em suas formulação dimensões subjetivistas e objetivistas e assim distanciar-se do “provão” ou ENC (Exame Nacional de Curso), as falas em destaque demonstram que na vida real, ou seja, na prática, mesmo com propósitos diferentes o que permanece como principal eixo condutor da avaliação nacional da educação superior é a prova em larga escala.

Para Barreyro e Rothen (2011), embora o Exame Nacional de desempenho dos Estudantes atenda a critérios diferentes e não tenha os mesmo objetivos do “provão”, no final do processo os encaminhamentos dados aos resultados e ao tratamento dos dados o mantém como uma extensão do “provão” e não como um substituto. Desse modo, conclui-se que apesar da filosofia diferente, o Enade ainda não consegue ser entendido pelas coordenadoras de curso que contribuem para pesquisa alcançar suas finalidades, tampouco, romper com a lógica de ranking e classificação imposta pelo ENC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É!

A gente quer viver pleno direito A gente quer viver todo respeito A gente quer viver uma nação A gente quer é ser um cidadão A gente quer viver uma nação A gente quer é ser um cidadão A gente quer viver uma nação A gente quer é ser um cidadão A gente quer viver uma nação...

Na introdução ressalta-se as peculiaridades da sociedade brasileira no que se refere ao abismo social e econômico que molda as identidades dos cidadãos. Muitas situações favorecem a compreensão da inter/multiculturalidade e da desigualdade que marcam o Brasil, das quais a dificuldade de acesso aos bens sociais e culturais valorizados pela elite dominante. Assinala-se ainda os reflexos de um processo histórico social de escravidão e exploração típico de países latinos americanos.

Não por acaso, discussões relacionadas às diferenças e desigualdades conclamam a necessidade de perfilhamento identitário e também de reconhecimento e redistribuição como estratégia de reorganizar o lugar das identidades até então a margem do processo histórico e social em alguns países.

No caso do Brasil, para além do reconhecimento associado às diferenças, destaca-se à relação perversa que marca as classes sociais, ou seja, as desigualdades ocasionadas pela lógica de exploração capitalista. Para minimizar os efeitos nefastos do capital a redistribuição é uma alternativa apresentada. No estudo em tela abarca-se o tema das desigualdades, identidades e diferenças no âmbito da educação, tendo por referência os aportes anunciados pela teoria crítica e reforçados nas proposições freirianas, cunhadas pela relação dicotômica: opressores e oprimidos.

Nas análises de Freire os opressores são representados pela elite dominante e detêm o poder e, conseqüentemente apoiados pelos diversos instrumentos do Estado, por exemplo, a indústria cultural (Adorno e Horkheimer, 2011) que impõe para os demais indivíduos a hierarquia ocasionada pelos efeitos de lugar (Bourdieu, 2011). Destarte, a cultura a ser apreciada e valorizada tem origem nas experiências vivenciadas e divulgadas pelo grupo opressor. Em contrapartida, os oprimidos, embora esmagadoramente majoritários sofrem as influências do não reconhecimento de suas identidades.

Os oprimidos não têm suas experiências culturais legitimadas e valorizadas socialmente. Em sua maioria se constituem por sujeitos sociais oriundos das classes populares e geralmente têm suas identidades desprestigiadas e são hierarquizados em função de suas diferenças nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola e na avaliação classificatória. Não por acaso, Esteban (1999-2000) ressalta a problemática do conhecimento escolar na avaliação em larga escala.

No caso da sociedade brasileira, as diferenças que constituem as identidades contribuem de parâmetro para inclusão de uns e exclusão de outros. Nesse sentido, estranha-se ações governamentais que acirram ainda mais a divisão entre opressores e oprimidos. Na pesquisa em tela, foca-se as discussões a partir dos aportes suscitados pelo campo do inter/multiculturalismo e com ênfase em algumas de suas categorias.

Para traduzir a pesquisa na prática opta-se pela abordagem de investigação qualitativa e pelo método da pesquisa participante, na medida em que privilegia a interação, sendo o investigador o principal instrumento de coleta de dados. O relacionamento entre investigador e sujeitos da pesquisa é estabelecido com base na relação dialógica. Nesse método prioriza-se as vozes dos pesquisados.

No vasto campo da educação escolar prioriza-se a educação superior, esse fato se deve a articulação profissional da pesquisadora com a faculdade Gama e Souza que serviu de *lôcus* de investigação no ano de 2012. Dentre os possíveis colaboradores da investigação destaca-se as discussões empreendidas com as coordenadoras dos cursos de graduação em Turismo e graduação Tecnóloga em Marketing, ambos submetidos a avaliação nacional em 2012.

Considera-se no estudo desigualdades, diferenças e identidades. E, lança-se

para avaliação nacional orientada por testes padronizados alguns desafios, dentre eles a emergência de pensar o lugar das identidades híbridas, principalmente quando se trata daqueles que constituem sua identidade em lugares sociais menos valorizados socialmente. No caso da pesquisa empreendida, enfatiza-se o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), com foco no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

O estudo se propôs investigar limites e possibilidades da avaliação em larga escala diante das questões apresentadas pelo inter/multiculturalismo. Contrastando as identidades em suas dimensões individual, coletiva e institucional, principalmente quando a referência é a sociedade brasileira multicultural e desigual. Para atender o escopo acima mencionado ancora-se em três questões norteadoras, a primeira com o propósito de compreender o posicionamento de duas coordenadoras de curso acerca da avaliação da educação superior, a segunda com o escopo de conhecer como surgem as temáticas abordadas pelo inter/multiculturalismo no discurso das coordenadoras e por fim a terceira ressaltando o diálogo entre diferenças, desigualdades e identidade em sua concepção individual, coletiva e organizacional.

Com a finalidade de atender as questões propostas organiza-se a fundamentação teórica em autores relacionados ao inter/multiculturalismo direta ou indiretamente, acresce-se ao debate as contribuições da teoria crítica e também os legados de Freire. Entende-se o inter/multiculturalismo como campo de discussão comprometido com a reestruturação da ordem social, na medida em que conclama voz e vez para sujeitos por ora marginalizados socialmente, seja em função das diferenças ou das desigualdades.

Ao longo da discussão teórica salienta-se que esse campo de discussão está envolto numa polissemia de sentido, no caso dessa pesquisa, adota-se sua vertente crítica, por isso, a forte vinculação com autores frankfurtianos. No capítulo II essa temática foi melhor debatida, assim como, aprofunda-se categorias importantes para o inter/multiculturalismo com base nas proposições de Candau (2009, 2011 e 2012), Canen e Canen (2005), Canen (2007, 2009, 2012) e McLaren (2000 e 2011).

Uma polissemia de sentidos é atribuída ao multiculturalismo, por isso, ressalta-se sua tendência crítica, relacionada ao campo de discussão teórico, político, social e prático que reivindica o perfilhamento de identidades silenciadas

e marginalizadas, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade, questiona-se práticas fundamentadas na ótica do colonizador e desafia-se a avaliação e demais práticas educacionais que se pretendem padronizantes.

Na composição da discussão teórica sobre avaliação, estruturada no capítulo III, aprofunda-se as peculiaridades da avaliação na educação superior, priorizando reflexões de Canen (2005), Dias Sobrinho (2003, 2010 e 2011), Ristoff e Giolo (2006) e Barreyro e Rothen (2011). Nesse capítulo, discute-se as tensões que circundam o campo da avaliação na educação, assim como suas possíveis concepções e também suas articulações, ressalta-se a possibilidade híbrida da avaliação que congrega aspectos utilitaristas e formativos. Apresenta-se a partir dos autores estudados uma possibilidade de diálogo entre a perspectiva que classifica e a que contribui para formação e aprendizagem a partir da relação dialógica entre os sujeitos da avaliação, nesse caso, Estado e corpo acadêmico (docentes e discentes).

No que tange às desigualdades o inter/multiculturalismo traz à tona tensões relacionadas ao processo social, histórico e econômico e evidencia sua imbricação na constituição das identidades seja no espectro individual, coletivo ou institucional. Cabe ainda salientar que as identidades híbridas se encontram em permanente processo de formação, sofrendo influências de diferentes ordens, inclusive dos espaços sociais nos quais se formam e reformam. Portanto, o debate provocado pelo inter/multiculturalismo rejeita a lógica padronizante imposta pelo teste padronizado, mesmo que se trate de uma estratégia avaliativa, propondo como alternativa a coadunação entre as concepções de avaliação.

No caso específico da avaliação da educação superior na sociedade brasileira sua história passa por diferentes momentos, uns influenciados pela abordagem classificatória outros pela formativa, como ressaltou Canen (2005). Na primeira observa-se a intenção somativa e fragmentada de julgar o resultado final de um processo, já na segunda, nota-se preocupação com o processo e os sujeitos envolvidos, procura-se diálogo com os participantes. Percebe-se que a avaliação classificatória atende melhor os anseios do Estado que se pretende avaliador, este por sua vez, se ancora na avaliação para exercer controle, fiscalização e regulação. Em contrapartida a vertente somativa atende os anseios da comunidade acadêmica,

embora possa atender também aos interesses do Estado no que diz respeito à avaliação da educação.

Na articulação avaliação e inter/multiculturalismo salienta-se a necessidade de atender a dimensão identitária em jogo nos processos de avaliação. Avalia-se as identidades individual, coletiva e institucional, todas envolvidas em histórias diferentes e desiguais, fundadas em lugares sociais diversos e com fortes efeitos de lugar fundantes das identidades dos sujeitos sociais, estas por sua vez, sofrem as marcas tanto do reconhecimento como da redistribuição, umas menos do que as outras, todavia todas atreladas aos espaços sociais de interação. E aquelas fundadas tendo por referência à lógica do colonizador ocupa um lugar de destaque nas práticas e também nos testes em larga escala.

Como já debatido, a partir das contribuições de Esteban (1999-2000) e Gabriel (2008) o conhecimento ou saber escolar é colocado sob suspeita, na medida em que gera uma forte tensão para o campo do inter/multiculturalismo, que saberes são reconhecidos oficialmente diante das diferenças e desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira? Observa-se no estudo, inclusive a partir dos argumentos das coordenadoras certa preocupação com os conhecimentos que constituem a avaliação em larga, para elas é pouco provável que experiências de alunos de classes populares sejam contempladas na avaliação nacional. Ressalta-se o interesse em aprofundar em estudos futuros a relação avaliação e conhecimento.

É importante destacar que apesar da avaliação nacional em larga escala homogeneizar as identidades dos estudantes, nem todos constituem suas experiências sociais, culturais, políticas e econômicas nos mesmos lugares sociais, destarte, os efeitos de lugar são diferentes e, às vezes, díspares. Num país plural e excludente, enquanto uns são afortunados outros são desafortunados e, por consequência os últimos sofrem os desígnios da exclusão em diferentes formas, principalmente quando suas identidades são classificadas a partir de marcadores identitários fundados na lógica etnocêntrica.

Para responder as questões norteadoras do estudo, considera-se três estratégias de análise de dados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada desenvolvida com as coordenadoras dos cursos já citados.

Na análise documental privilegia-se a lei 10.861/2004 que discorre sobre o

Sinaes e o Manual Enade/2012. Ao avaliar a referida lei fica notória a intenção do Estado em congregar aspectos formativos e somativos na avaliação da educação superior, identifica-se também a preocupação do governo em manter um diálogo com as IES e respeitar as identidades organizacionais, para isso, adota-se como estratégia a autoavaliação realizada pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) e a avaliação externa. Esses são instrumentos avaliativos que compõem a avaliação sistêmica empreendida pelo Sinaes. A autoavaliação representa interação entre as identidades individuais e coletivas que compõem o mosaico do ensino superior, marcado por uma pluralidade de instituições.

A proposição governamental em hibridizar o processo avaliativo foi também reconhecida por Dias Sobrinho (2011), Ristoff e Giolo (2006) e Canen (2005), tais autores explicitam momentos objetivistas e subjetivistas no Sinaes. Apesar dos potenciais inter/multiculturais presentes no documento, percebe-se a partir dos relatos das coordenadoras que a dimensão inter/multicultural proposta pela avaliação e traduzida pela CPA não foi compreendida pela faculdade, na medida em que as coordenadoras ainda não conseguem vislumbrar o caráter formativo da avaliação da educação superior tal como é empreendida atualmente.

Além da lei do Sinaes, a análise contemplou o Manual Enade/2012. Esse documento orienta instituições, coordenadores e estudantes no que tange os procedimentos que antecedem a aplicação do exame. Ainda que a lei do Sinaes não vislumbre a adoção de teste padronizado para fins de ranking e como resultado final da avaliação, tal como, ocorreu com o Exame Nacional de Cursos (ENC), modo pelo qual, o Enade se desenvolveu nos últimos anos indica alguns contrastes em relação à lei 10.861/2004, principalmente quando permite a premiação de estudantes e legitima o IGC dos cursos.

Em consonância com a lei 10.861/2004 o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) deveria ser amostral e não censitário como o “provão”, aplicado para alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. Dado o exposto, observa-se que a execução da avaliação se afasta da lei supracitada. O manual 2012 isenta da prova os ingressantes e determina que todos os concluintes a realizem, com isso, retoma o caráter censitário do teste padronizado e favorece a prática de ranking, mesmo que não a admitida.

Durante a observação participante nota-se a excessiva preocupação das coordenadoras e também da instituição com a prova do Enade, percebe-se a organização de estratégias e incentivos para a execução da prova, das quais aulas preparatórias de acordo com supostos conteúdos a serem cobrados, avaliações da aprendizagem estruturadas a partir de provas anteriores do exame e outros. E suma, apesar da avaliação se constituir pela visão sistêmica, nessa instituição específica, o mais marcante e evidente é o teste em larga escala. Em virtude dos distanciamentos teóricos, filosóficos e metodológicos o Enade não pode ser comparado ao “provão”, todavia, nessa instituição, percebe-se que não há, pelo menos, na compreensão de docentes, discentes e coordenadoras muitas diferenças.

A observação participante traz à tona e a entrevista semiestruturada confirma a preocupação das coordenadoras com categorias debatidas no campo de discussão do inter/multiculturalismo, por exemplo, desigualdades, diferenças e identidades. As coordenadoras sempre que possível afirmam as desigualdades de formação que tangem as identidades de seus alunos, argumentam que há alunos com dificuldades de leitura, escrita e interpretação. Ressaltam também o grande quantitativo de alunos trabalhadores e oriundos de classes populares, explicitando os efeitos de lugar nas identidades e na relação desses com os saberes escolares.

Enfatizam também as especificidades entre as instituições, discordam do teste padronizado que não congrega na avaliação as peculiaridades institucionais, ressaltam as diferenças entre as IES faculdade, centro universitário e universidade. Além disso, destacam o efeito de lugar produzido em cada instituição em função do corpo discente e docente. Identifica-se em seus argumentos as discussões suscitadas por Canen e Canen (2005) ao abordarem identidade organizacional e inter/multiculturalismo.

Uma das questões que nortearam a investigação procurou entender como as coordenadoras se posicionam diante da avaliação da educação superior. A análise dos dados revelou que, apesar do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) ser a avaliação oficial da educação superior, o Enade se destaca em função dos demais instrumentos adotados: autoavaliação e avaliação *In loco*. Nota-se que as coordenadoras e em certa medida a instituição atribuem valor significativo no teste padronizado a tal ponto de correlacioná-lo ao “provão”. Diante

do exposto as coordenadoras se colocam contra e contestam a avaliação da educação superior, na medida em que não percebem a contemplação das desigualdades e das diferenças. Consideram uma injustiça uma avaliação padronizante frente à diversidade da instituição e o perfil dos estudantes. Então, mesmo que a proposta de avaliação do Sinaes contemple dimensões formativas e somativas, na concepção das coordenadoras impera seu propósito utilitarista.

Na segunda questão aborda-se como o inter/multiculturalismo e suas categorias, por exemplo, identidades, desigualdades e diferenças são tensionadas nas palavras das coordenadoras. O campo de discussão do inter/multiculturalismo não era de conhecimento das coordenadoras, durante a observação participante conversou-se sobre as propostas inter/multiculturais. Todavia, percebe-se em suas proposições potenciais multiculturais, assinalam preocupação com o reconhecimento e a redistribuição, trazem à baila a formação escolar precária de alguns, abordam as interferências dos espaços sociais na identidade dos alunos.

Em certa medida a terceira questão norteadora esteve presente em todo o desenvolvimento da pesquisa, sempre que necessário as coordenadoras apresentavam suas inquietações com a peculiaridade da instituição e a avaliação nacional. Em outras palavras, observa-se encontro e desencontros entre a proposta de avaliação e as identidades individual, coletiva e institucional. Neste sentido, vislumbram a possibilidade de uma avaliação que considere as diferenças entre instituições e alunos.

Em relação à dialética proposta, pensa-se que para a avaliação atender os pressupostos do inter/multiculturalismo o equilíbrio entre as perspectivas somativa e formativa seria a saída, tal como nota-se nas proposições de Canen (2005 e 2009) e Dias Sobrinho (2010 e 2011). No entanto, o desenvolvimento da pesquisa assinala que é preciso mais do que uma determinação legal para que a avaliação alcance dimensões democráticas. Precisa-se modificar as práticas avaliativas e as mentalidades dos sujeitos no interior das instituições educacionais. A avaliação deve ser entendida como etapa complexa da educação e não como uma técnica de aferição de resultados. Trata-se da mudança de paradigma, para tanto, seria necessário campanhas governamentais em prol da nova proposta de avaliação e orientações oficiais que priorizem os aspectos formativos da avaliação.

A transformação social preconizada por McLaren seria uma alternativa para

compor uma avaliação inter/multicultural associada aos aspectos formativos, pois novos valores combinam com novas práticas. Mesmo que a intenção do governo seja manter um diálogo entre a avaliação diagnóstica e controladora. A dimensão reguladora e classificatória prevalece e anula os aspectos formativos. Aparentemente não há diálogo entre os paradigmas. Deste modo, a proposta de equilibrar tais visões na avaliação nacional é um desafio a ser enfrentado politicamente pelas políticas educacionais, desde que haja interesse. Defende-se uma proposta de avaliação para a educação desenvolvida pelos agentes educacionais a partir das orientações do governo. Neste caso, o envolvimento dos avaliados na composição do processo traz centralidade para as identidades individual, coletiva e organizacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- ADORNO, Theodor, W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; G., Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOUDIEU, Pierre. **A distinção. Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2002.
- _____. A ordem das coisas. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Contribuições de A. Accardo [et.al]. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Contribuições de A. Accardo [et.al]. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante** São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Lei 10.861/2004**. Institui o SINAES.
- _____. **Lei 9.394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP, 2004.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.); GABRIEL Carmem Tereza. [et. al.]. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, Alberto G e CANEN, Ana. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.

_____. **Organizações multiculturais – a logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CANEN, Ana. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, Brasília, vol. 27, n. 54, p. 95-114, jan./jun, 2005.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.

Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 21, (p.61-74), set/out/nov/dez. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela, M. A. de. **Educação Multicultural**. São Paulo: Moderna, 2009.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

- DENZIN, Norma K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.
- _____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz Fernanes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão de educação superior; transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3ª ed. Série cultura, memória e currículo, v.5, São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Reynaldo e GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando [et al] (orgs.) **Educação básica no Brasil: constituindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.).
- Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 27.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, C.T.A. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M (org). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c, p. 212-245.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. [et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasil, 2003.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional tese corrigida**. Doc.: história, teoria e prática. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren**.

Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor, Henrique (org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2ª ed – São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens:**

entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão, 2007.

PIERUCCI, Antonio F. **Ciladas das diferenças: programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Editora 34, 2008.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. **O SINAES como sistema.** Brasília, v. 3, n. 6, p. 193- 213, dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Glayds Beatriz. Avaliação da Educação Superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Glayds Beatriz (organizadores: Afrânio Mendes Catani). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas.** [et.al]. São Paulo: Xamã, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo; tradução Laureano Pelegrin – Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEVERINO. A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR.

SILVA, Tomaz, Tadeu da. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14.ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VELOSO, Fernando. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, Fernando [et al] (orgs.) **Educação básica no Brasil: constituindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e

conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9^a ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXO I