Políticas de avaliação universitária: o que pensam os professores sobre o ENADE

University assessment policies: what teachers think about the ENADE

Políticas de evaluación universitaria: lo que piensan los docentes sobre el ENADE

ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA
MARIA ANGÉLICA RODRIGUES MARTINS
MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA

Resumo: A pesquisa discute dados coletados junto a 50 professores universitários sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Com o suporte da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), o objetivo é compreender as representações sobre o ENADE e observar o seu impacto nas práticas docentes. As respostas à associação livre de palavras foram tratadas pelo software Evoc (VERGÉS, 1992), e as mensagens escritas, pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados indicam que as representações contêm elementos conflitantes com seus aspectos normativo e formativo.

Palavras chave: ENADE; política de avaliação; representações sociais.

Abstract: The research discusses data collected from 50 university lecturers on their views regarding the National Students Performance Exam (ENADE). Based on the theory of social representations (MOSCOVICI, 1978), the objective is to understand representations of the ENADE and to observe their impact on teaching practices. The responses to the word association test were treated by the software Evoc (VERGÈS, 1992), and the messages by the content analysis (BARDIN, 1977). The results indicate that representations contain elements that were contradictory with their normative and formative aspects.

Keywords: ENADE; assessment policy; social representations.

Resumen: La investigación discute sobre los datos recogidos de 50 profesores universitarios sobre el Examen Nacional sobre el Desempeño de los Estudiantes (ENADE). Con el soporte de la teoría de las representaciones sociales (MOSCOVICI, 1978), el objetivo es entender las representaciones sobre el ENADE e observar sus impacto en las practicas docentes. Las respuestas a asociación libre de palabras habían sido tratadas por el software Evoc (VERGÈS, 1992), y los mensajes escritos, por el análisis de contenido (BARDIN, 1977). Los resultados indican que las representaciones contienen elementos que están en conflicto con sus aspectos normativos y formativos.

Palabras clave: ENADE; política de evaluaciones; representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

No esforço de analisar políticas educacionais e procurar compreender as interpretações e reações decorrentes de suas propostas, as reflexões de Stephen Ball (2006, 2008) tornam-se referência. Longe de ser uma passagem tranquila e coerente, o autor nos lembra da complexa relação entre política e prática e da dificuldade de traduzir propostas e legislação em ações. Conforme Ball (2008, p. 7) enfatiza,

> políticas são contestadas, interpretadas e promulgadas numa variedade de áreas e de práticas e retóricas, textos e significados dos que as elaboraram e que nem sempre se traduzem direta e obviamente em práticas institucionais. Elas são impostas, mediadas, resistidas, incompreendidas ou, em alguns casos, simplesmente comprovam-se impraticáveis (Tradução dos autores).

Segundo Ball (2008, p. 195), uma possível explicação para a dificuldade encontrada na implementação de políticas educacionais é a assunção, pelos "*policymakers*", de que as condições das instituições para as quais as políticas foram direcionadas são as melhores possíveis. Considerando que isto nem sempre ocorre, o autor nos lembra, então, da necessidade de observar, no estudo do impacto das políticas, a realidade das instituições de ensino e que, seguindo esta ótica, a política em prática está sujeita à "recontextualização e reinterpretação".

Ao discorrer sobre a face formal e legal das políticas, Ball (2006, p. 18) ressalta, também, o seu caráter instável, processual e de interação, uma vez que elas promovem novas "*subjetividades* profissionais" (grifos do autor). Estas características implicam mudanças no que fazemos e na construção de nossa identidade, suscitando novas formas de relacionamento e de práticas no seio das instituições (BALL, 2008).

No Brasil, políticas de avaliação da educação superior, a partir dos anos 1970, têm provocado uma série de mudanças na gestão das instituições de ensino superior (IES) e influenciado o processo de ensino e aprendizagem. Compreender como estas políticas são interpretadas pelos professores universitários permite-nos contribuir no sentido de desvelar a complexa relação político-prática de que fala Stephen Ball (2008). Acreditamos, assim como Ball (2008), que é importante percebê-las no contexto da realidade das instituições, enxergar com maior clareza como os atores universitários se posicionam frente às mesmas e observar como se constroem e reconstroem formas de relacionamento e práticas pedagógicas. Desta forma, será possível propor intervenções que promovam um maior diálogo entre os sujeitos mais diretamente impactados pelas reformas, de forma que se vislumbrem mecanismos de enfrentamento das dificuldades encontradas na

implementação de políticas educacionais e que se aprofundem na compreensão da relação política avaliativa e prática docente. Portanto, procuramos, com este estudo, compreender como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que compõe a atual política de avaliação da educação superior, está sendo interpretado pelos professores. A proposta é ouvir suas vozes, enxergar a sua realidade e observar, por meio de uma análise psicossocial, os significados atribuídos ao Enade e às formas de relacionamento entre os atores universitários que esta interpretação pôde promover.

AVALIAÇÃO DA EDUCACÃO SUPERIOR: O SINAES E O ENADE

No Brasil, a avaliação da educação superior tem suas origens em 1977, quando as instituições de educação superior (IES) começaram a ter seus cursos de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo sistemático e contínuo (LEITE, 1997). No entanto, a avaliação da educação superior ganha destaque nacional, na mídia, entre os estudantes e suas famílias e, no meio acadêmico, em 1996, com a introdução do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão. Tratava-se de exame escrito, de amplitude nacional, aplicado a estudantes concluintes de áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC. O ENC foi criado em 1995, pela Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995) e, gradualmente, efetivado como o instrumento central da avaliação da educação superior brasileira, entre 1996 e 2003.

Em 2004, após um período de debate com segmentos da comunidade educacional e acadêmica, foi instituído o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), pela Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Inovando em relação às iniciativas anteriores de avaliação da educação superior, o Sinaes articula, em um único sistema, três modalidades ou instrumentos de avaliação. Estes instrumentos são aplicados em diferentes momentos, com o intuito de gerar uma visão global e integrada da instituição de educação superior (IES) e de seus cursos (BRASIL, 2009a).

Uma das modalidades de avaliação consiste na avaliação dos cursos de graduação por meio da análise de documentos e de procedimentos que incluem visitas *in loco*, feitas por uma comissão externa à IES. A outra trata da avaliação interna e externa da instituição por meio de um processo de autoavaliação, coordenado por uma Comissão Interna, designada pela própria instituição e por uma Comissão Externa, designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A terceira modalidade consiste em uma avaliação da aprendizagem e do desempenho dos estudantes, o Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O Enade propõe-se a avaliar os processos de aprendizagem e o desempenho acadêmico em relação às competências propostas pelas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para cada curso de graduação. O Exame objetiva, também, avaliar os conhecimentos sobre os temas da atualidade brasileira e mundial e é aplicado aos ingressantes e aos concluintes dos cursos. O primeiro Enade ocorreu em 2004, sendo que cada área do conhecimento é avaliada com uma periodicidade máxima de três anos (BRASIL, 2011 a e b).

Durante a implementação do Sinaes, ocorreu a criação de dois índices relacionados ao Enade, que acentuam o caráter regulatório e classificatório do Sistema. Em seus fundamentos e orientações iniciais, o Sinaes assumira o compromisso com o equilíbrio entre sua função regulatória e formativa. O primeiro índice, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído através da Portaria Normativa n. 4/2008 (BRASIL, 2008a), tem sido composto por 70% de dados quantitativos derivados do Enade, conforme Portaria n. 821/2009 (BRASIL, 2009b). O segundo indicador, o Índice Geral de Cursos (IGC), contido na Portaria Normativa no. 12/2008 (BRASIL, 2008b), relaciona-se à avaliação institucional e resulta, principalmente, da análise dos CPCs dos cursos da IES. Ou seja, o IGC será calculado pela média ponderada do CPC e pela média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, levando em conta a distribuição dos alunos das IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

A forma como esses índices são calculados promove uma supervalorização dos resultados do Enade, em detrimento das duas outras modalidades de avaliação, como a de cursos e a institucional. Tais medidas geraram desconforto e críticas por parte da comunidade acadêmica (SGUISSARDI, 2008; LEITE, 2008), por significarem um retrocesso da proposta inicial do Sinaes.

Quanto ao Enade, segmentos da comunidade educacional têm apontado algumas de suas fragilidades. Críticos enfatizam que, de uma maneira geral, os exames nacionais instituem uma política do conhecimento que tende a ignorar conteúdos e conhecimentos mais próximos aos estudantes e de significado mais direto para eles (GARCIA, 2010). Alguns estudantes também têm demonstrado oposição ao Enade e apresentado resistências à participação no Exame (LEITÃO *et al*., 2010).

Dias Sobrinho (2005, 2010) pondera que a comunidade educacional, especialmente os professores, sentem-se distantes das propostas gestadas de fora das IES. Possivelmente, os professores não internalizaram o conceito ou o propósito da política avaliativa e veem pouco ou nenhum efeito delas no ensino e na aprendizagem dos alunos. A passagem da política para a prática

dependeria, portanto, da compreensão que esses atores têm dos seus objetivos e procedimentos e da atribuição de sentido a esta política.

Acredita-se que o cenário descrito anteriormente incida de modo e intensidade diferenciados sobre a gestão institucional e, por decorrência, sobre a docência, o que nos faz refletir sobre a visão do professor universitário sobre esta política de avaliação. A pesquisa, então, tem como pressuposto que a concepção que o professor possui do Enade pode influenciar sua prática docente e impactar na dinâmica da avaliação institucional. E, nesta perspectiva, a investigação levanta as seguintes questões: como docentes atuantes em IES privadas representam o Enade? Que concepções sobre avaliação coadunam-se com as que estão sendo construídas sobre o Exame? Quais as suas atitudes perante o Exame? Como percebem o posicionamento dos alunos e dos gestores universitários em relação ao Enade?

Compreender tais representações pode informar à comunidade acadêmica, aos gestores institucionais e aos formuladores de políticas avaliativas, como o Enade é concebido, categorizado e avaliado pelos docentes, que são os sujeitos em contato direto com os estudantes que vão prestar o Exame. Estas representações desvelam os discursos sobre o Enade e as práticas pedagógicas relativas ao Exame, que podem repercutir nas práticas docentes, no relacionamento dos professores com os gestores universitários e no desempenho dos estudantes durante as provas. Como os resultados nos Exames têm uma implicação no *ranking* das universidades, conhecer o que se pensa sobre eles pode sinalizar, à gestão das IES, questões relativas à participação de todos os atores universitários nas avaliações internas e externas, destacando a importância de integrá-los no processo de avaliação.

Levando em consideração os aspectos abordados anteriormente trataremos, em seguida, dos referenciais de apoio às representações sociais, da descrição do grupo de professores consultados e dos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, discutiremos os resultados, procurando sintetizar as representações mais destacadas e apontar suas possíveis implicações para a docência e para as IES.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUNS APORTES

> O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias (MOSCOVICI, 2001, p. 49).

Para se compreender como a política de avaliação institucional, mais especificamente o Enade, é percebida por professores universitários, este estudo encontra na Teoria das Representações Sociais, idealizada por Serge Moscovici (1978, 2008), o suporte teórico e metodológico para o seu desenvolvimento. Pois consideramos, tal como acentua o autor da epígrafe acima, que "o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos" (MOSCOVICI, 1978).

Em seu primeiro estudo, Moscovici (1978) levantou a tese de que o senso comum é uma modalidade de conhecimento sobre a qual importantes decisões estão baseadas e que, ao acessá-las, compreendemos um pouco mais sobre as atitudes, as escolhas, os julgamentos e as justificativas dos sujeitos, diante de um determinado objeto social. As representações sociais seriam, então, conhecimentos populares, saberes de fundo prático, conceitos, imagens e valores acerca de um determinado tema ou objeto social. Com relação à sua produção, ela é comum em todos os grupos e comunidades, espaços públicos e associações, e sua aquisição ocorre durante o curso normal de nossas vidas, sem um treino específico e por meio do diálogo, envolvendo linguagens e conversações. Por esta razão, Moscovici (2001, p. 12) assinala que sua emergência não pode ser encontrada no pensamento individual, mas sim em "sociedades pensantes".

Como Moscovici (1978, 2008) evidenciou, representações são produzidas para transformar o "novo", como, por exemplo, novas ideias sobre um determinado assunto, em algo familiar. Esta transformação é, na verdade, uma reconstrução nos moldes de crenças, valores e normas que já possuímos. Para que algo assuma uma feição familiar, colocam-se em funcionamento dois mecanismos baseados na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2001). *Ancorar* significa fixar, fundamentar, apoiar ideias estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Como diria Moscovici (2001, p. 61), trata-se de "classificar, dar nome a alguma coisa". *Objetivar* consiste em "transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico". A objetivação, ao unir a ideia de não familiaridade com a de realidade, "torna-se a verdadeira essência da realidade" (*idem*, p. 71). Assim, representações sociais se assemelham ao processo de classificação, em que se atribui uma qualidade e um valor ao fato novo, subscrevendo a uma categoria já conhecida. Desta forma, o que se sabe e o que se fala sobre o Enade, e a análise dos julgamentos e dos valores atribuídos a ele, revelam a provável origem das representações, ou seja, as categorias de referência que sustentam e abrigam o significado do Exame para os atores universitários. Acessar estes saberes, que se materializam em ações, nos instrumentaliza para intervenções no sentido de

transformar as representações e as práticas decorrentes dela.

A teoria do núcleo central, proposta por Abric (1994), é um desdobramento da teoria das representações sociais e tem como preocupação analisar o conteúdo cognitivo das representações. Para o autor, o conhecimento sobre um determinado tema ou objeto social é constituído por um conjunto organizado de ideias e valores que se distribuem em um núcleo central e periferia. No núcleo central encontramos os elementos e atributos que definem as representações e que as organizam. Estes elementos estão associados às memórias coletivas, são consensuais, expressam a homogeneidade das representações e são resistentes às mudanças. Por outro lado encontramos, na periferia, ideias e valores mais sensíveis ao contexto imediato e às experiências individuais. Eles expressam a heterogeneidade das representações e, por esta razão, podem conter contradições. Sua função é incorporar o "novo" que poderia ameaçar o núcleo, ao permitir que as transformações ocorram em seus elementos.

No caso deste estudo, procura-se identificar os elementos que constituem o senso comum sobre avaliação e sobre o Enade e observar como eles determinam as atitudes dos professores diante deste Exame Nacional que, apesar de ser um exame relativamente novo, desfruta de um peso considerável nas avaliações externas dos cursos e das IES. Diferentes ideias, valores e imagens formadas por um consenso e cristalizadas nos discursos dos professores com relação à avaliação em geral e, mais especificamente, às políticas de avaliação, podem compor o núcleo central e a periferia da representação sobre o Enade. Conforme a localização dos elementos das representações no núcleo central e na periferia, é possível visualizar que aspectos do Exame são mais centrais e, portanto, mais resistentes às mudanças, e quais nos remetem a uma experiência atual e contextualizada e, portanto, mais flexível e passível de alteração. Com vistas a acessar essas representações e identificar como estão estruturados dois instrumentos de natureza projetiva foram utilizados na pesquisa. O primeiro, a associação livre de palavras, que visa a identificar o núcleo central e os elementos periféricos das representações. O segundo, a elaboração de mensagens, centra-se nas informações, atitudes e imagens acerca do objeto representado.

OS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENADE

A investigação discute dados coletados junto a 50 professores universitários de cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, Arquitetura, História, Direito e Engenharia, sediados em três universidades privadas de São Paulo, sendo duas situadas na capital e uma no interior. O grupo era formado

por 22 mulheres e por 28 homens, cuja idade média era de 47 anos. O tempo de experiência no magistério na educação superior do grupo variava entre 5 e 30 anos.

Os dois instrumentos projetivos de coleta de dados usados foram: a associação livre de palavras (ALP) – estudo 1 e a produção de um texto em forma de mensagem – estudo 2. No primeiro, os 50 sujeitos foram solicitados a evocar espontaneamente cinco palavras para cada um dos seguintes termos e expressões indutores: avaliação; Enade; Enade e ensino. As respostas à Associação Livre de Palavras (ALP) foram tratadas pelo *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) (2000), que permite a análise de evocações e é baseado no método de Vergés (1992). A ALP facilita o acesso aos elementos que constituem as representações e permite a observação de como elas se estruturam e se organizam. O caráter espontâneo das evocações também facilita o acesso às imagens mais latentes e relacionadas ao tema investigado.

Com o instrumento projetivo em forma de mensagem, os sujeitos deveriam responder a um *e-mail* enviado por um colega professor de outra universidade, cujos alunos ainda não haviam participado do Enade. O colega solicitava a opinião sobre o Exame, uma vez que seus alunos em breve participariam dele e gostariam de dispor de maiores informações sobre o seu potencial, assim como suas fragilidades. Um roteiro da mensagem foi apresentado aos sujeitos professores, com espaços em branco a serem completados, especificando as implicações do Enade para três agentes: gestores universitários, professores e estudantes. As mensagens preenchidas foram tratadas segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). O instrumento projetivo facilitaria a expressão das representações, pois removeria o sujeito do seu contexto imediato e o distanciaria de possíveis implicações de suas considerações. Este instrumento foi respondido por uma seleção de 25 sujeitos que participaram da ALP.

ESTUDO 1: ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

> [...] o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho (MOSCOVICI, 1978, p. 62).

O software Evoc combina a frequência de palavras evocadas com a sua ordem de evocação, gerando uma tabela com quatro agrupamentos ou 'quadro de quatro casas'. As palavras altamente frequentes e prontamente evocadas podem ser encontradas no quadrante superior esquerdo, que agrupa o núcleo central das representações. Os outros três quadrantes trazem os seus elementos periféricos. As palavras altamente frequentes, mas enunciadas não prontamente,

estão no quadrante superior direito; as com baixa frequência, mas pronunciadas prontamente, estão no quadrante inferior esquerdo; enquanto que as de baixa frequência e pronunciadas por último, no quadrante inferior direito. As respostas à ALP, após o termo indutor "avaliação", gerou o Quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Dados gerados pelo Evoc – termo indutor: avaliação

Ordem média de evocação		
Frequência	Menor que 2,5	Maior que 2,5
Acima de 5	26 teste	10 conhecimento 20 nota
entre 5 a 8	5 checando	5 ter medo 5 valor 6 desenvolvimento 8 aprendizagem

A palavra "teste" provavelmente constitui o núcleo central da representação, indicando o conceito mais culturalmente cristalizado de avaliação, ou seja, um exame que avalia conhecimentos, aptidões e competências. As palavras "nota", "conhecimento" e "checando" relacionam-se a "teste", pois estão associadas ao desempenho em uma avaliação e à ação de averiguar conhecimentos por meio de instrumentos pontuais. Elas se encontram em uma zona intermediária entre o núcleo central e a periferia, o que lhes confere uma função protetora do núcleo, mantendo-o imutável. As palavras "medo" e "valor", do último quadrante, oferecem um caráter subjetivo e emocional a esta representação, pois refletem experiências e sentimentos individuais associados ao termo avaliação. Ou seja, as avaliações provocam o "medo", pois servem como indicativos do meu valor enquanto alguém que "aprendeu" ou não e que se "desenvolveu" ou não. Possivelmente, este resultado indica que as avaliações são compreendidas como um recurso de medida de um processo de "ensino-aprendizagem" que já ocorreu, e ancoradas em experiências passadas de insucesso em avaliações. Mas o último quadrante possui, também, expressões que confrontam a ideia de averiguação e de medo com a de formação. As palavras "desenvolvimento" e "aprendizagem", provavelmente, fazem referência às intervenções no ensino que as avaliações podem desencadear e, neste sentido, atribuem a ela um caráter formativo e uma função no planejamento pedagógico.

Para Abric (1994), os elementos da periferia podem conter contradições, uma vez que eles expressam convenções, mas sofrem influência do contexto de vida de cada indivíduo. Portanto, apesar de causar o medo, as avaliações são vistas como importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Resta saber como as representações sobre o Enade se articulam a esta representação de

avaliação. Para tal, procedeu-se à análise dos resultados do Evoc sobre o termo "Enade" (ver Quadro 2).

Quadro 2: Dados gerados pelo Evoc – termo indutor: Enade

Ordem média de evocação		
Frequência	Menor que 2,5	Maior que 2,5
Acima de 6	6 ruim 7 desorganizada 9 aluno	7 critério 8 nota 12 oficial
entre 3 e 4	3 frágil 3 estatística 3 desenvolvimento 4 mentira	4 *marketing* 4 qualidade 4 estandartizado

As palavras "aluno", "desorganizada" e "ruim", no primeiro quadrante, possivelmente compõem o núcleo central desta representação e indicam uma posição crítica dos sujeitos em relação ao Exame. No quadrante superior direito, a palavra "oficial" pode estar indicando o caráter normativo e político do Enade, enquanto que, no quadrante inferior esquerdo, vemos os atributos "frágil" e "mentira". Estas palavras oferecem suporte às imagens negativas e depreciativas do Exame, expressas no primeiro quadrante. A palavra "estatística" confirma o caráter quantitativo e classificatório do Enade e reflete, em conjunto com as palavras "*marketing*" e "estandartizado", uma preocupação com o seu uso para o *ranking* universitário, que estimula a competição entre instituições, uma vez que os resultados tornam-se públicos. Entretanto, encontramos também, na periferia, a palavra "qualidade", que pode estar se referindo a um dos objetivos de Exames Nacionais, tal como eles são veiculados, que é o de garantir uma qualidade à educação que está sendo oferecida pelas instituições. Pode estar, também, sinalizando que o Enade constitui uma referência para o público em geral sobre a qualidade da instituição. Observa-se, assim, que o termo qualidade pode contrastar com a ideia de *marketing*, apontando para a coexistência de diferentes visões sobre o Enade. Mas prevaleceram elementos que, como um todo, expressaram críticas, reservas e uma desconfiança sobre os reais objetivos do Exame.

Embora em seus princípios e diretrizes o Sinaes tenha assumido um compromisso com o caráter formativo das avaliações, percebe-se que a imagem do Enade, para o grupo de professores, está mais associada à regulação e à classificação que ao seu aspecto formativo. Percebe-se, também, que os professores sentem-se distantes das avaliações institucionais, pois, em nenhum momento, a figura do professor aparece associada ao Exame. As respostas à expressão indutora "Enade

e ensino", contidas no Quadro 3, podem desvelar a rede de significados construída pelos sujeitos sobre a implicação deste Exame para o ensino.

Quadro 3: Dados gerados pelo Evoc – termo indutor: Enade e ensino

Ordem média de evocação		
Frequência	Menor que 2,5	Maior que 2,5
Acima de 6	6 avaliação 13 inútil	6 sem sentido 6 oficial-político 7 revisão
entre 3 e 4	3 confuso 3 qualidade 3 relação	3 conhecimento 3 critério 4 objetivo

No primeiro quadrante, a palavra "inútil" indica o menosprezo ao Exame e revela que ele não causa impacto algum no ensino. No quadrante superior direito, a expressão "sem sentido" também indica uma visão negativa e ressalta sua falta de significado para a prática pedagógica. Da mesma maneira, o binômio "oficial/político" pode estar indicando o caráter formal e de poder do Enade, em contraste com seu potencial formativo. No quadrante inferior esquerdo, a palavra "confuso" aponta que os objetivos do Enade não estão claros. Estes elementos do segundo e do terceiro quadrantes reforçam os elementos contidos no primeiro. Entretanto, a palavra "qualidade", que também faz parte do terceiro quadrante, oferece um sentido diferenciado e positivo ao termo Enade e ensino, pois expressa um de seus objetivos, que é promover e garantir a qualidade do ensino. Em conjunto, "relação" e "qualidade" podem estar indicando uma correspondência entre o Exame e o ensino, provavelmente indicando o impacto do Exame no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no quadrante inferior direito, as palavras "conhecimento", "critério" e "objetivo" parecem indicar uma preocupação ou um reconhecimento da repercussão do Exame no ensino, além de vê-lo como um critério para se aferir o conhecimento. Os elementos que compõem o quarto quadrante são bastante diferentes dos listados no primeiro, revelando a penetração de elementos "novos" nesta representação. Mas o núcleo central continua a apresentar elementos negativos, de uma maneira bastante expressiva. E, neste sentido, os novos elementos desta representação mantiveram-se na periferia, e não parecem alterar o núcleo central.

Tais resultados sugerem que a representação de avaliação está associada aos testes e às notas e que palavras como *conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem* podem estar indicando um novo pensar a respeito do Exame, acomodando atributos formativos e formadores à representação de avaliação. Com o

termo indutor Enade, por outro lado, poucos contrastes entre convenções e experiências individuais puderam ser evidenciados, uma vez que quase todos os elementos dos quadrantes expressavam uma visão crítica ou condenatória ao Exame, com apenas duas palavras, "desenvolvimento", no terceiro quadrante, e "qualidade", no quarto, expressando algo que não sugere rejeição, descaso ou referência a termos formais. Quanto à expressão indutora Enade e ensino, as três palavras "conhecimento", "critério" e "objetivo" do quarto quadrante, trazem elementos novos, mas ainda não incorporados ao núcleo central. E, associadas às palavras "qualidade" e "relação", do terceiro quadrante, e à palavra "revisão", do segundo quadrante, os termos "conhecimento", "critério" e "objetivo" sugerem um pensar mais qualificativo do Exame.

Esta variedade de perspectivas sobre o Enade torna possível a compreensão das palavras de Moscovici (1978, p. 62), quando diz que "uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas". E é nesta "contradição inevitável", reforça o autor, que "[...] o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho".

ESTUDO 2: PRODUÇÃO DE UM TEXTO EM FORMA DE MENSAGEM

> O trabalho de representação consiste em atenuar essas estranhezas, introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram (MOSCOVICI, 1978, p. 61).

Um grupo menor, de 25 sujeitos, foi aleatoriamente selecionado e convidado a participar deste segundo estudo. A tarefa consistia, como já mencionado, em responder a um *e-mail* enviado por um colega professor de outra universidade, cujos alunos ainda não haviam participado do Enade. Este colega solicitava a opinião sobre o Exame, uma vez que seus alunos, em breve, participariam dele e gostariam de dispor de maiores informações sobre o seu potencial, assim como suas fragilidades. Um roteiro da mensagem foi apresentado aos sujeitos com espaços em branco a serem completados pelos respondentes, especificando as implicações do Enade para três agentes: gestores universitários, professores e estudantes.

Assim, ao falar sobre as implicações do Enade para os gestores e alunos, os professores estariam expressando, também, suas próprias representações, ancoradas em imagens e conhecimentos tradicionais sobre avaliações, Enade, gestão e ensino. Como ressalta Ball (2008), as reformas geram novos papéis

e novas formas de relacionamento e práticas no âmbito das instituições. Possivelmente, diferentes elementos de aceitação e resistência, que compõem essas representações, poderão ser evocados e estarão ligados às formas de relação professor-gestor e professor-aluno que surgem no contexto desta política de avaliação. Identificar essas representações, sob a perspectiva das diferentes redes de relacionamento, possibilita acessar as "*subjetividades* profissionais", que Ball (2006, p. 18) menciona, e observar como elas se constroem e afetam as práticas pedagógicas.

As respostas foram tratadas segundo a análise de conteúdo, em que palavras, ou itens de significação, foram identificados e classificados em categorias temáticas. Um mesmo sujeito poderia ter sua resposta à mensagem classificada em mais de uma categoria, mas as categorias eram excludentes. O Quadro 4, a seguir, ilustra como as respostas à mensagem, que se referiam às implicações do Enade para os gestores, foram distribuídas em categorias, de acordo com os temas mais frequentes.

Quadro 4: Implicações do Enade para os gestores (total de 29 ocorrências)

Categorias	Cat.1 Mudança na gestão	Cat. 2 Aspecto negativo	Cat. 3 Marketing	Cat. 4 Realidade	Cat. 5 Avaliar	Cat. 6 Mudanças pedagógicas
%	7 (24.13%)	7 (24.13%)	5 (17.24%)	4 (13.79%)	4 (13.79%)	2 (6.89%)

Observa-se, no Quadro 4, que as implicações do Enade para os gestores, segundo a visão dos professores universitários, foram mais frequentemente associadas à ideia de se constituir em um instrumento para ações administrativas (Categoria 1), envolvendo mudanças no corpo de professores e mudanças nas políticas educacionais: "[…] ele promove troca de professores" (Sujeito 1). Também, foi comum encontrar referências ao seu caráter político e regulatório (Categoria 2): "punir, classificar e algumas vezes desqualificar" (Sujeito 12); "implica conformar com a convicção dos que possuem o poder estatal" (Sujeito 8). Na categoria 3, encontraram-se referências ao uso dos exames com o objetivo de *marketing*: "normalmente, serve para fazer propaganda da instituição na mídia" (Suj. 16); "representa sucesso financeiro" (Sujeito 17). As respostas classificadas na categoria 4 enfatizavam o fato de o Enade demonstrar a condição atual da instituição universitária: "serve como um index" (Sujeito 1); "mostra a realidade" (Sujeito15). Na categoria 5, foram encontradas referências aos efeitos da avaliação para professores e estudantes: "avaliar estudantes diretamente e professores indiretamente" (Sujeito 29). Por fim, a categoria 6 agrupa ideias que associavam

o Enade com um instrumento que media a qualidade da educação e um meio de se avaliar práticas educacionais: "serve como um instrumento para mudanças necessárias no seu curso" (Sujeito 2); "serve para corrigir metas e objetivos pedagógicos" (Sujeito 5).

De uma maneira geral, foi possível visualizar referências ao poder de gerir a instituição e as pessoas que nela trabalham por meio do Enade. Também ficou aparente a associação que os professores fizeram entre o Enade e o *marketing*, que vende uma imagem da instituição a um público externo e provável cliente da instituição.

O Quadro 5, abaixo, ilustra como os complementos à mensagem, sobre as implicações do Enade para os professores, foram distribuídas em cinco categorias.

Quadro 5: Implicações do Enade para os professores (total de 26 ocorrências)

Categorias	Cat. 1 Feedback	Cat. 2 Competência do professor	Cat. 3 Aspectos Negatives	Cat. 4 Adaptar-se ao exame	Cat. 5 Intermediários
%	10 (38.46%)	7 (26.92%)	5 (19.23%)	3 (11.53)	1 (3.84%)

A categoria 1 reúne expressões que mostram que o Enade oferece um *feedback* do que foi ensinado, do desenvolvimento e das necessidades dos alunos. Há, também, referências aos pontos que devem ser reforçados e que alterações no plano de ensino devem ser implementadas: "*feedback* sobre o que foi ensinado durante o curso" (Sujeito 2); "sinaliza mudanças e melhoras de práticas pedagógicas e de conteúdos de aprendizagem" (Sujeito 5). A categoria 2 associava os resultados do Enade com a competência dos docentes, em relação ao ensino: "representa uma forma indireta de medir a competência" (Sujeito 11). Já na categoria 3, foram classificadas as respostas que pareciam críticas ao Enade, sugerindo que o Exame tem pouca implicação no ensino e na aprendizagem dos alunos: "não mudou nada" (Sujeito 22); "Não nos ajuda a trabalhar com as ansiedades e as expectativas em relação ao curso e à profissão (Sujeito 21). As preocupações em adaptar as aulas e os currículos às exigências do Exame foram classificadas na categoria 4: "exige preparação para o Exame, o que não corresponde às necessidades da classe" (Sujeito. 12), e a ideia de que o professor está em uma posição intermediária foi classificada na categoria 5: "…intermediário no processo" (Sujeito 20).

Embora tenham surgido posicionamentos críticos ao Enade nas categorias 3 e 4, observou-se que as implicações do Exame para os professores

foram mais frequentemente associadas à ideia de seus efeitos para o processo de ensino aprendizagem. A coexistência de diferentes representações e a frequência de tópicos relativos à aprendizagem indicam como as representações se ancoram em tradições, saberes e práticas próprios de cada grupo, e como, para os professores, a questão da aprendizagem sobressaiu-se à da gestão.

O Quadro 6, a seguir, mostra a distribuição das respostas à mensagem, com as implicações do Enade para os estudantes.

Quadro 6: Implicações do Enade para os estudantes (total de 26 ocorrências)

Categorias	Cat. 1 Aprendizagem	Cat. 2 Nenhum valor	Cat. 3 Imagem da IES	Cat. 4 Trabalho futuro
%	9 (34.61%)	9 (34.61%)	6 (23.07%)	2 (7.69%)

Na categoria 1, os sujeitos expressaram que o Enade avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos: "avalia os alunos tecnicamente" (Sujeito 29); "avalia a aprendizagem" (Sujeito 13); "autoavaliação acadêmica" (Sujeito 5). Na categoria 2, por outro lado, igual número de sujeitos afirma que o Enade tem pouco ou nenhum valor para os alunos, enfatizando o seu objetivo político: "perda de tempo" (Sujeito 12); "o Exame não reflete a aprendizagem" (Sujeito 21); "instrumento com objetivos regulatórios e extracurriculares" (Sujeito 11). A categoria 3 apontou para o seu reflexo na imagem da instituição, uma vez que os resultados se tornam públicos: "indica o resultado da universidade" (Sujeito 25); "projeta a imagem da universidade" (Sujeito 18); "permite que comparações sejam feitas" (Sujeito 26). Na categoria 4, os sujeitos pareceram preocupados com a repercussão do Enade no trabalho futuro: "os resultados podem ter um impacto em ser ou não aceito no mercado de trabalho" (Sujeito 27). O Quadro 6 mostra a coexistência de representações e indica, mesmo que modestamente, uma preocupação com as implicações do Enade na carreira futura dos alunos.

Uma análise conjunta dos três quadros nos permite dizer que, para os professores, o Enade assume qualidades diferentes, dependendo da especificidades de cada grupo: gestores, professores e alunos. Ele foi considerado um instrumento para ações administrativas e regulatórias para os gestores e um instrumento de avaliação para os professores. Com relação aos alunos, houve um equilíbrio entre expressões de valor e de "desvalor" educativo do exame. Este conjunto de imagens, às vezes díspares, às vezes semelhantes e às vezes complementares, ilustra a complexidade das representações e nos faz refletir acerca do impacto desta rede de significados na prática docente. Compreender, então, as representações sociais destes professores a respeito do Enade, como

diria Moscovici (1978, p. 61), "consiste em atenuar essas estranhezas, introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram".

E AGORA? UM OLHAR CONJUNTO PARA AVANÇAR NA COMPREENSÃO DO ENADE

A árvore não deve nos ocultar a floresta (MOSCOVICI, 2011, p. 369).

Como as representações reconstroem o novo, tendo como referência um conjunto de saberes já existentes (MOSCOVICI, 2001), o objetivo deste estudo consistiu em analisar como o Enade, que é um programa relativamente recente, está sendo compreendido e percebido em relação ao conjunto de saberes e crenças sobre avaliação e avaliações externas que os professores já possuem. A identificação dos elementos que compõem as representações sobre as avaliações poderiam contribuir para a compreensão das atitudes de aceitação ou resistência a esta modalidade de avaliação externa, considerando, assim, que "a árvore não deve nos ocultar a floresta".

As respostas obtidas na consulta feita aos professores indicam que representações estão sendo formadas e, neste processo, é possível encontrar contradições e a coexistência de diferentes representações: umas denotando resistência; enquanto outras, a aceitação ao Exame. Nas respostas à associação de palavras, a rejeição aparece mais forte no núcleo central, no entanto, este núcleo é cercado por periferia eivada por termos que denotam uma atitude mais alargada ou compreensiva quanto a esta modalidade de avaliação externa. E, nas respostas referentes à mensagem, quando distanciados de seu contexto imediato, os sujeitos parecem apresentar informações e uma imagem mais positiva do Enade.

O movimento entre representações mais favoráveis ou desfavoráveis quanto ao Exame permite vislumbrar, no grupo estudado, o convívio simultâneo de representações, com informações, imagens e atitudes de menosprezo ou rejeição, ao lado de representações em construção, que indicam o entendimento do uso dos resultados do Exame e de suas finalidades declaradas em documentos oficiais. Tal ambiguidade, perfeitamente aceitável no campo das representações, sugere falta de informação dos participantes a respeito do significado desta avaliação externa, embora conheçam a existência do Enade e seus efeitos no cotidiano institucional; assim como indica atitude de defesa da autonomia docente. Autonomia que leve em conta, tal como nos mostra Contreras (2002, p. 197), a "dialética entre as convicções pedagógicas ou as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino".

Ainda seguindo as palavras de Moscovici (2011, p.132), estas considerações conflitantes refletem, por um lado, "uma consciência coletiva que engloba crenças e representações possuídas em comum com os outros, ou por tradição, ou por consentimento"; e, por outro, "uma consciência individual que compreende ideias e percepções que nos são próprias e que adquirimos pela experiência ou pelo raciocínio", Estes dois estados de consciência, como reflete o autor, "se dividem e se opõem", mas são "harmonizados" pela sociedade.

As considerações das implicações do Enade para os diferentes atores universitários, no estudo 2, indicam posições bastante distintas, em especial quando comparadas suas implicações para gestores e professores. Nesta comparação, os conflitos tornam-se evidentes, pois, segundo os professores, para os gestores o Enade está mais fortemente associado a um instrumento de ações administrativas e pouco relacionado ao ensino e à aprendizagem.

Os resultados sugerem, então, a gestores dos níveis macro e institucional, a necessidade de informar e discutir a temática da avaliação e das avaliações externas com toda a comunidade acadêmica. Leva-se, aqui, em consideração, que "políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum, na direção de construção de um valor social profissional, não conseguem impacto suficiente para a melhoria das aprendizagens nos sistemas escolares", tal como enfatizam Gatti e Barreto (2009, p. 253).

E, agora, então, como avançar na compreensão do Enade, não só como política de avaliação universitária mas, sobretudo, como instrumento/estratégia para a valorização de situações de ensino e de aprendizagem que sejam potencialmente favoráveis à produção de novas representações e manifestações no interior das instituições de ensino superior (IES)?

A partir dos resultados da pesquisa, alguns aspectos deverão ser levados em conta. Dentre eles, destacamos que:

• As *contradições* fazem parte do *processo inovador* - o que significa que qualquer política educacional, ao ser implementada, precisa da reflexão crítica de um coletivo, para não se transformar em algo que se desfaz na rotina institucional, desconsiderando as possibilidades de se acrescentar conhecimento sobre o que se quer e/ou se deve inovar, no caso do Enade;

• O *processo de inovação* de "cima" para "baixo", em especial, implementado (ou a ser implementado) pelas políticas avaliativas da educação superior, pretende conseguir melhorias por meio de programas e/ou projetos a serem desenvolvidos nas instituições educacionais - entretanto, desconsideram, na maior parte das vezes, os agentes envolvidos, sejam eles gestores, *professores* e/ou estudantes. Enfatizamos, no caso dos professores, que é preciso que haja, neste

processo de inovação: a) um planejamento conjunto, dado o caráter emergente das reformas a serem implementadas; b) um envolvimento e fortalecimento pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo, enfatizando-se um processo democrático de tomada de decisões frente ao desenvolvimento das ações desejadas e necessárias para a implementação das mudanças e/ou inovações pedagógicas; e c) um reconhecimento profissional – pois cabe pensar que, neste caso, é preciso que se reconheça a figura do professor frente a uma avaliação externa como o Enade. Ou seja, que se dê a ele tempo e espaço para que ressignifique as políticas educacionais que o envolvem, em especial as políticas de avaliação universitária, de forma que possa tomar decisões na condução de práticas mais inovadoras e mais autônomas;

• A tradução de políticas de avaliação em práticas pedagógicas fortalecedoras da qualidade e da autonomia institucionais poderá ser facilitada se as distâncias que as separam forem diminuídas – diante dessa premissa, é preciso considerar, ainda, que, ao se assimilar as políticas de avaliação, entre elas, o Enade, será necessário repensar as formas de gestão, no sentido de alterar a organização e funcionamento de um ambiente institucional mais propício para se enfrentar os desafios impostos pelas reformas e/ou inovações curriculares/pedagógicas a serem implementadas, não deixando de avaliar, inclusive, a nossa própria ação neste contexto.

Com este olhar abrangente, é possível, especialmente aos professores, estabelecer uma relação mais significativa com os objetivos propostos pelo Enade, repensar seu posicionamento diante das atividades de gestão e refletir sobre sua prática pedagógica junto aos estudantes. E, certamente, este movimento poderia desvelar novos sentidos para estas reformas e/ou inovações curriculares, contribuindo para compreender, assim, que políticas promovem novos papéis e práticas (BALL, 2008), mas que as representações são recriações da realidade (MOSCOVICI, 2003). Identificar as representações sobre o Enade torna-se, assim, o primeiro passo para a compreensão das muitas formas que o Exame assume no cotidiano dos sujeitos. E, como coloca Moscovici (2003, p. 90), no estudo de um tema específico, "devemos averiguar as origens do objeto e considerá-lo como uma obra de arte e não como matéria prima". Certamente, esta colocação nos inspira a enxergar o professor enquanto um agente, criativo e participativo, de sua realidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez. 2006.

_____. **The Education Debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25/11/1995 - edição extra.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 72, Seção 1, p. 3-4,15 abr., 2004.

_____. Portaria Normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 151, p. 15, seção 1, 7 ago., 2008a.

_____. Portaria Normativa n. 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 173, p. 1, seção 1, 8 set., 2008b.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes**: da concepção à regulamentação. 5ª ed. rev. e ampliada. Brasília: Inep, 2009a.

_____. Portaria n. 821, de 24 de agosto de 2009. Define procedimentos para a avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do primeiro ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 162, p. 9, seção 1, 25 ago., 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Enade 2011**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_18_07_2011.pdf>. Acesso em 26 out., 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Enade**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313>. Acesso em 28 out., 2011b.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-455, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE, D. B. C. Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 7-17, mar. 1997.

_____. LEITE, D. B. C. Ameaças pós-rankings, sobrevivência das CPA's e da autoavaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITÃO, T., MORICONI, Avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 21-44, jan/abr. 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Why a theory of social representations? In: DEAUX K.; PHILOGÈNE, G. (eds.) **Representations of the social**. Oxford: Balckwell Publishers Inc., 2001.

_____. **Representações sociais. Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Psychoanalysis. Its image and its public**. Cambridge: Polity Press, 2008.

_____. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

VERGÉS, P. L´évocation de l´argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**. Paris, Tomo XLV, 405, p. 203-209, 1992.

ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA é doutora em Educação (University of Cambridge) e pós-doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). É pesquisadora associada ao Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-Ed/Fundação Carlos Chagas. E-mail: arianefls@yahoo.com.br

MARIA ANGÉLICA RODRIGUES MARTINS é doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, na linha de pesquisa Instituições Educacionais, História, Política e Processo de Gestão. Membro do Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-Ed/Fundação Carlos Chagas. E-mail: maria.angelica.rm@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA é doutora em Educação (Universidade de São Paulo) e pós-doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Membro do Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-Ed/Fundação Carlos Chagas. E-mail: mfabdalla@uol.com.br

Recebido em abril de 2013
Aprovado em outubro de 2013