

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA MARIA DE ASSIS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: TENSÕES, MEDIAÇÕES E IMPACTOS**

**GOIÂNIA
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA MARIA DE ASSIS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: TENSÕES, MEDIAÇÕES E IMPACTOS**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Goiás – UFG para
obtenção do título de Doutor, sob orientação do
Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.**

**GOIÂNIA
2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Assis, Lúcia Maria de.
A848a Avaliação institucional e prática docente na educação superior
[manuscrito]: tensões, mediações e impactos / Lúcia Maria de Assis.
– 2008.
249 f.: il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f.224-234.

Anexos.

1. Educação Superior 2. Universidades e Faculdades - Avaliação
3. Ensino superior – Avaliação 4. Avaliação educacional 5. Professores universitários - Formação I. Oliveira, João Ferreira de II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação III. Título.

CDU: 378

BANCA EXAMINADORA

**Prof. João Ferreira de Oliveira
(Orientador)**

Valter Soares Guimarães (UFG)

Sandramara Matias Chaves (UFG)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Márcia Ângela Aguiar (UFPE)

Aos meus queridos pais Francisco e Maria Glicéria meu carinho e reconhecimento pelo amor incondicional, estímulos, sábias lições de vida e preciosas orações que têm me sustentado e fortalecido sempre.

AGRADEÇO

A Deus, pelo precioso dom da vida, que nos alimenta e fortalece a cada amanhecer;

Aos professores da pós-graduação Anita Cristina Azevedo Resende, Armando Alcântara, Jadir Moraes Pessoa, João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Marília Gouveia de Miranda, Nelson Cardoso Amaral, Ruth Catarina Cerqueira de Souza e Valter Soares Guimarães, cujas contribuições em forma de leituras, diálogos e debates se constituíram em alicerces fundamentais para as análises e para a construção deste texto;

Aos coordenadores de curso, professores e estudantes, sujeitos deste estudo, pela colaboração imprescindível. Aos dirigentes das instituições que abriram as portas para a coleta de dados numa importante demonstração de apoio à realização da pesquisa;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de estudos que viabilizou dedicação integral à pesquisa;

Ao meu professor orientador João Ferreira de Oliveira pelas interlocuções, estímulos e confiança. Com ele aprendi também que o bom humor e a alegria podem ser importantes aliados do rigor e da seriedade acadêmica;

Aos professores da Banca Avaliadora Márcia Ângela Aguiar; Sandramara Matias Chaves; Valdemar Sguissardi e Valter Soares Guimarães pela leitura criteriosa, sugestões, críticas e contribuições;

Às professoras Darley, Danúsia Arantes, Maria Alves, Maria Cristina e demais colegas de docência com quem pude travar calorosas conversas sobre a educação superior em Goiás, ao tempo em que iniciava as minhas experiências profissionais, acadêmicas e pessoais em Goiânia;

À professora Sandramara pela disponibilidade em discutir as primeiras idéias do projeto e pelas inúmeras manifestações de confiança e amizade;

Aos colegas do PPGE da UFG pela convivência mediada pelos debates que o espaço da sala de aula proporciona, incluindo as boas e descontraídas prosas nos prazerosos momentos de intervalos;

Às amigas Carmem Marisco e Graça Stein pela amizade de longa data, marcada pelos momentos de tristezas e alegrias incontidas e pelas interlocuções acadêmicas que sempre permearam a nossa convivência;

Aos meus amados filhos Laura, Luísa e Matheus, preciosos presentes de Deus, fontes inesgotáveis de aprendizagem, inspiração e estímulos;

Ao Nelson, meu grande amor, que acrescentou em mim uma vibrante vontade de prosseguir a jornada da vida em toda a sua plenitude, desafios e possibilidades.

Nem todo amor é bandido, todo sonho é legal
Nem todo beijo é ardido, toda paixão é fatal
Nem todo abraço é à vista, todo mundo é artista
Nem um ponto de vista vai ser ponto final
Nem todo corpo se encaixa, todo afeto é moral
Nem todo mundo se abaixa pro chicote do mal
Nem todo mundo se alegra, todo mundo se esfrega
Nem todo amante se entrega, etc e tal
Nem todo exame avalia, nem toda foto é fiel
Nem toda festa é folia, nem toda lua é de mel
Nem todo Alceu é Valença, nem todo não é ruim
Nem todo sonho é doença, nem todo breque é o fim
Nem todo Léo é de Bia, nem todo amigo é irmão
Nem toda virgem é Maria, nem todo sim é pois não
Nem toda ação é coragem, nem todo aviso é sermão
Nem toda trilha é viagem, nem todo intento é ação
Nem toda moça é sozinha, nem todo mundo é de um só
Nem todo amigo é vizinho, nem todo amor vira pó
Nem toda escola te ensina, nem todo acerto valeu
Nem toda história termina quando o começo morreu
Nem um ponto de vista vai ser ponto final

Oswaldo Montenegro

RESUMO

ASSIS, Lúcia Maria de. *Avaliação Institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos*. 2008. 261 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Este trabalho, intitulado *Avaliação Institucional e Trabalho Docente na Educação Superior: tensões, mediações e impactos*, situa-se na Linha de Pesquisa *Estado e Políticas Educacionais* do PPGE da Universidade Federal de Goiás. O estudo visa identificar as repercussões das políticas públicas de avaliação institucional (AI) implementadas pelo MEC/INEP na docência da educação superior, apreendendo como os professores estão vivenciando estes processos. A investigação/exposição teve por base as categorias *totalidade, contradição e mediação* da abordagem histórico-dialética, tendo como referencial de análise a literatura da área de políticas públicas de avaliação institucional da educação superior e da área de trabalho, formação e profissionalização docente. Dentre os autores consultados, destacam-se: Dias Sobrinho; Sguissardi; Catani; Oliveira; Dourado; Cunha L.; Frigotto; Bourdieu; Cunha M.; Morosini; Mancebo; Silva Jr e Savianni. Foram pesquisados nove cursos de graduação em três IES, sendo uma faculdade, um centro universitário e uma universidade. Foram analisados documentos das três IES pesquisadas, destacando-se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Além disso, realizaram-se grupos focais com os estudantes dos cursos pesquisados, a saber: Administração, Engenharia, Direito, Sistemas de Informação e Pedagogia. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos cursos. Os professores e os estudantes responderam a questionário padronizado. Conclui-se que no período de 1996-2006 a AI tem sido fortemente influenciada pelos princípios neoliberais, no bojo de um acelerado processo de expansão, privatização e diferenciação das IES brasileiras. Este contexto de rápidas mudanças tem influenciado a docência, destacando-se aspectos da formação, profissionalização e condições efetivas de trabalho às quais o professor vem sendo submetido, constatando-se uma ascendente intensificação do trabalho docente, acompanhada de pressões institucionais por maior *produtividade acadêmica* em condições de trabalho cada vez mais precarizadas. Há uma forte tendência, sobretudo na faculdade privada, a um alinhamento dos seus conceitos, concepções de formação e currículos às orientações mercadológicas, com forte apelo para o atendimento às demandas do setor produtivo e do *mercado de trabalho*. Segundo os coordenadores de curso, a AI tem implicado em mudanças no seu trabalho, tendo em vista a natureza mediadora desta função no interior das instituições. Todavia, os coordenadores consideram que a repercussão da AI em sala de aula tem sido pequena, embora afete a vida dos professores, sobretudo nas IES privadas, já que os resultados dos exames passaram a justificar a reestruturação dos quadros docentes, a reorganização curricular e a redefinição dos contratos de trabalho, que vêm se tornando mais flexíveis. Na opinião de professores e estudantes, a AI não causou grandes impactos na docência da universidade pública, mas trouxe mudanças na prática pedagógica nas instituições privadas. Tais mudanças podem ser resumidas em três aspectos: maior preocupação com a avaliação da aprendizagem em função dos exames nacionais, maior disposição em aderir à interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos e maior interesse em conhecer o currículo do curso, bem como o perfil do profissional em formação. Pode-se afirmar, ainda, que a AI, nos moldes atuais, não tem cumprido o objetivo de promover a efetiva melhoria da qualidade das instituições, uma vez que enfatiza mais a função classificatória, caracterizando o que se pode denominar *expansão regulada* da educação superior brasileira.

Palavras-Chave: Educação Superior; Avaliação Institucional; Docência.

ABSTRACT

This work, “Institutional assessment and teaching in higher education: tensions, mediation and impacts”, is in the research line “State and education policies” of the PPGE, in the *Universidade Federal de Goiás* (Federal University in Goiás). The study aims to identify the impact of public policy for institutional assessment (AI) implemented by MEC/INEP in the teaching of the higher education, seizing how the teachers are living with these processes. The investigation/exposition is based on the categories totality, contradiction and mediation of the dialectic-historical approach, whose analysis reference is the literature of the area of public policies of institutional assessment of the higher education and work area, formation and teacher professionalization. Among the authors found, it highlights: Dias Sobrinho; Sguissardi; Catani; Oliveira; Dourado; Cunha L.; Frigotto; Bourdieu; Cunha M.; Morosini; Mancebo; Silva Jr. and Savianni. About nine graduation courses were researched in three IES: a college, an university center and an university. Documents from the three IES researched were analysed, mostly the Institutional Development Plans (PDIs). Also, focus groups were achieved with the students of the researched courses: Administration, Engineering, Law, Information Systems and Pedagogy. Semi-structured interviews were also made with the course coordinators. The teachers and the students answered the standard questionnaire. We concluded that, in the period of 1996-2006, the AI has been influenced a lot by the neoliberal principles, in the midst of an accelerated process of expansion, privatization and differentiation of the Brazilian IES. This context of fast effective changes has influenced the teaching, mostly formation aspects, professionalization and effective work conditions, which the teacher is being submitted, noting an ascending intensification of the teacher work, followed by institutional pressures for greater academic productivity in work conditions increasingly precarious. There is a strong trend, especially in the private college, to an alignment of its concepts, conceptions of formation and curricula to the marketing guidelines, with strong appeal for answering the demands of the productive sector and the labor market. According to the course coordinators, the AI has implied changes in its work, in view of the nature mediator of this function in the interior of the institutions. Nevertheless, the coordinators consider that the impact of the AI in classroom has been little, though it affects the teachers life, mostly in the private IES, since the tests results started to justify the restructuring of the tables teachers, the curricular reorganization and the redefinition of the employment contracts, that are becoming more flexible. In the opinion of the teachers and students, the AI does not cause great impacts in the teaching in public universities, but has brought changes in the pedagogical practice in the private institutions. These changes can be summarized in three aspects: greater preoccupation with the learning assessment because of the national tests, greater willingness in joining to the interdisciplinary in the approach of the contents and a greater interest to know the course curriculum, as well as the profile of the professional that is being formed. We can still say that the AI, in the actual ways, has not met the objective of becoming the quality of the institutions better, since it emphasizes more the qualification function, characterizing what we can call regulated expansion of higher education in Brazil.

Keywords: Higher education; Institutional Assessment; Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	016
Origem do trabalho, objeto de estudo e objetivos da pesquisa	016
Algumas considerações sobre o método e a abordagem da pesquisa	021
Caminhos percorridos: trilha metodológica e instrumentos da pesquisa	023
Perfis das Instituições de Educação Superior em análise	027
Perfis dos coordenadores de curso, professores e estudantes	036
Estrutura do trabalho	042
CAPÍTULO I	
A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	044
1.1. A influência dos organismos multilaterais nos atributos da avaliação institucional	046
1.2. Desafios da democratização diante da progressiva descaracterização da educação superior	050
1.3. A avaliação da educação superior no contexto da América Latina.	052
1.3.1. Expansão e privatização da educação superior: alguns traços comuns na América Latina.	055
1.3.2. O contexto da América Latina: convergências e aproximações	061
1.4. A avaliação da educação superior no Brasil	064
CAPÍTULO II	
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	072
2.1. Interfaces da avaliação institucional e o processo ensino-aprendizagem: desvelando conceitos e promovendo aproximações	080
2.2. A docência na educação superior no contexto das políticas de avaliação institucional	085
2.2.1. As especificidades do trabalho docente na educação superior	087
2.3. O trabalho docente como instrumento de troca no capitalismo contemporâneo	100
CAPÍTULO III	
PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS CONTIDOS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E PERFIL	105
3.1. A importância da educação superior frente às demandas do setor produtivo: uma análise sobre o papel do diploma	108
3.2. Os discursos presentes no âmbito da educação superior no Brasil: alguns princípios e concepções de formação	113
3.2.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional da faculdade	115
3.2.2. O Plano de Desenvolvimento Institucional do centro universitário	120
3.2.3. O Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade	124
3.3. Avaliação Institucional nas instituições em análise: concepções, metodologias e repercussões nas instituições	129
3.3.1. O processo avaliativo na faculdade	129

3.3.2. O processo avaliativo no centro universitário	131
3.3.3. O processo avaliativo na universidade	133
CAPÍTULO IV	
AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SOB O OLHAR DO COORDENADOR DE CURSO	135
4.1. A avaliação das IES e suas repercussões sob o olhar do coordenador de curso	138
4.1.1. Avaliação institucional e o trabalho docente	141
4.1.2. Avaliação institucional e organização curricular	143
4.2. O conhecimento converte-se em mercadoria no competitivo mercado educacional	147
4.3. O coordenador de curso como mediador do processo de avaliação das instituições	150
CAPÍTULO V	
REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES	152
5.1. O atual sistema de avaliação institucional na visão dos professores e estudantes	153
5.1.1. A opinião dos participantes sobre a avaliação institucional	154
5.1.2. Como a avaliação institucional é abordada pelas instituições, na visão dos professores e dos estudantes	162
5.2. A participação dos estudantes na auto-avaliação institucional	172
5.3. As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores	176
5.3.1. As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da Universidade	177
5.3.2. As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores das instituições privadas	182
5.3.3. Principais mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores atribuídas à avaliação institucional.	187
5.4. Relações entre avaliação institucional e qualidade dos cursos de graduação	193
5.4.1. Fatores internos às instituições que são determinantes da qualidade dos cursos de graduação na opinião de professores e estudantes	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	224
ANEXOS	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Matrículas por curso de graduação no Brasil - 2006	025
Tabela 02	Número de IES em 1996 e 2006	035
Tabela 03	Titulação do corpo docente das IES estudadas: 2006	038
Tabela 04	Titulação docente – Brasil - 2006	038
Tabela 05	Regime de trabalho docente – Brasil - 2006	039
Tabela 06	Conhecimento dos professores e estudantes sobre o SINAES/ENADE (em %)	153
Tabela 07	O que pensam professores e estudantes sobre o SINAES (em %)	155
Tabela 08	Como as instituições abordam o Sinaes/Enade (em %)	163
Tabela 09	Como as IES se organizam para o Enade	168
Tabela 10	A participação dos estudantes na auto-avaliação institucional	173
Tabela 11	As influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da universidade pelos professores	178
Tabela 12	As influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da universidade pelos estudantes	178
Tabela 13	As influências da avaliação institucional na prática docente na visão dos professores das três instituições em análise	182
Tabela 14	As influências da avaliação institucional na prática docente na visão dos estudantes das três instituições em análise	183
Tabela 15	Mudanças no trabalho docente atribuídas à avaliação institucional	188
Tabela 16	A contribuição da avaliação institucional para a qualidade dos cursos	199
Tabela 17	Fatores determinantes na melhoria da qualidade dos cursos de graduação (aglutinando-se os primeiros lugares em ordem de importância)	201
Tabela 18	Outros aspectos que podem contribuir para a melhoria da qualidade na graduação (aglutinando-se os últimos lugares em ordem de importância)	212

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVI	Comissão de Avaliação Institucional
CCA	Conselho Centroamericano de Acreditação
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CET	Centro de Educação Tecnológica
CLACSO	Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais
CMB	Conceito Muito Bom
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DEAS	Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GERES	Grupo de Estudos para Reestruturação do Ensino Superior
GQT	Gerência da Qualidade Total
IES	Instituição de Educação Superior
IFIs	Instituições Financeiras Internacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Mestre em Administração de Negócios
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
NTCI	Novas Tecnologias da Comunicação e Informação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAE	Plano de Ajuste Estrutural
PAI	Programa de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIACES	Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior
RIES	Rede Subbrasileira de Investigadores da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

LISTA DE SIGLAS CRIADAS PARA REFERÊNCIA AOS SUJEITOS DA PESQUISA¹

CCAC	Coordenador do Curso de Administração do Centro universitário
CCDC	Coordenador do Curso de Direito do Centro universitário
CCPF	Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade
CCEF	Coordenador do Curso de Engenharia da Faculdade
CCEU	Coordenador do Curso de Engenharia da Universidade
CCSIF	Coordenador do Curso de Sistemas de Informação da Faculdade
CCAF	Coordenador do Curso de Administração da Faculdade
CCF	Coordenador de Curso da Faculdade
CCU	Coordenador de Curso da Universidade
CCC	Coordenador de Cursos do Centro universitário
CCPC	Coordenador do Curso de Pedagogia do Centro universitário
CGF	Coordenador Geral da Faculdade
E8C	Estudante n°. 8 do Centro universitário ²
E65U	Estudante n°. 65 da Universidade
E30F	Estudante n°. 30 da Faculdade
P8U	Professor n°. 8 da Universidade
P1F	Professor n°. 1 da Faculdade
P32C	Professor n°. 32 do Centro universitário
GFU	Grupo Focal na Universidade
GFF	Grupo Focal na Faculdade

INTRODUÇÃO

¹ Os sujeitos deste estudo são identificados por meio de siglas para que possam ter a identidade preservada.

² As siglas assim organizadas: a primeira letra corresponde a E (Estudante) ou (P) Professor, o número corresponde ao seu número de ordem (os questionários foram numerados) e a última letra corresponde à instituição da qual faz parte (F) Faculdade, (C) Centro Universitário ou (U) Universidade.

Origem do trabalho, objeto de estudo e objetivos da pesquisa

A idéia de realizar uma pesquisa que abordasse a avaliação institucional e a docência na educação superior foi tomando forma a partir das leituras realizadas para subsidiar um trabalho que conciliava a participação em um grupo de assessoria pedagógica aos professores e a coordenação de um curso de pedagogia em uma instituição católica situada no interior de Minas Gerais³.

Naquela ocasião, em 2002, a instituição havia se transformado em centro universitário há apenas dois anos e passava por um período de grande expansão de vagas, abertura de novos cursos e contratação de professores para atuarem nas mais diferentes áreas, fenômeno comum neste início de década, considerando-se as repercussões das políticas públicas educacionais em vigor no octênio do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴.

Os debates em torno da avaliação institucional eram intensificados sempre que se aproximava a data de realização do Exame Nacional de Cursos (ENC) que ficou conhecido como *provão*⁵. Havia uma profusão de reuniões administrativas nas quais os diretores apresentavam os dados das últimas edições do exame com forte ênfase nos resultados e na *performance* de cada curso no ranqueamento nacional do ENC. Com base nestes dados, traçavam-se metas para que cada coordenação de curso implementasse medidas que pudessem contribuir para melhorar o conceito no *provão*. Neste contexto, o programa de avaliação institucional que cuidava do processo de avaliação interna (hoje auto-avaliação) e coordenava os trabalhos relativos ao exame nacional passou a estabelecer parcerias com a assessoria pedagógica institucional no sentido de implementar

³O Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UnilesteMG) é uma Instituição de Educação Superior (IES) *multicampi* com sede no município de Coronel Fabriciano e *campus* nos municípios vizinhos de Ipatinga e Timóteo, situados na região dos Vales do Aço e do Rio Doce.

⁴Estas políticas são analisadas no capítulo primeiro deste estudo.

⁵O Exame Nacional de Cursos (ENC) foi instituído a partir da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. Consiste em um exame realizado por todos os concluintes de cursos de graduação entre 1996 e 2003. É parte integrante de um conjunto de mecanismos e avaliação implementados progressivamente que incluiu também o questionário sobre as condições sócio-econômicas do aluno e as suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a análise das condições de ensino (ACE), depois chamado de avaliação das condições de oferta (ACO); e a avaliação institucional dos centros universitários. Segundo o documento publicado pelo INEP, “*SINAES: da concepção à regulação*”, os resultados do provão “tiveram ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como um instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. Para dar sustentação e regulamentar esses instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo, e para operá-lo recorreu a comissões constituídas de especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica” (INEP, 2003, p. 24).

projetos de formação continuada aos professores, com ênfase nos aspectos relacionados à avaliação educacional e institucional.

Foram organizados seminários e outros eventos acadêmicos que abordavam os fundamentos políticos e educacionais da avaliação institucional, os seus processos, procedimentos e instrumentos, incluindo também abordagens que esclareciam como eram calculados os conceitos dos cursos, bem como as implicações dos seus resultados nos aspectos políticos, acadêmicos e administrativos das Instituições de Educação Superior (IES).

A atuação nesta equipe aliada à coordenação de curso assumida na mesma época descortinou algumas lacunas importantes na formação e na prática da maior parte dos professores daquela instituição, incluindo a de alguns coordenadores de cursos e dirigentes. Dentre estas lacunas podem-se destacar os seus conhecimentos e as suas concepções sobre a avaliação e, mais especificamente, sobre a avaliação institucional que se tornara a mais nova “vedete” acadêmica, termo utilizado por Cipriano Carlos Luckesi para referir-se à avaliação da aprendizagem quando publicava seus estudos nos anos 1980⁶. Em uma tentativa de síntese, é possível resumir estas lacunas em dois grandes aspectos: (a) a ausência de formação e de conhecimentos específicos sobre pressupostos, fundamentos e desenvolvimento da avaliação institucional pela maior parte dos professores e coordenadores de cursos; (b) A resistência da maioria dos estudantes, que caracterizou o período de implantação do ENC, dera lugar à indiferença e os estudantes passaram a se interessar pela avaliação apenas no ano em que deveriam se submeter ao exame.

Estes fatores passaram a mobilizar a equipe da assessoria pedagógica para organizar e sistematizar um grupo de estudos para aprofundar o tema visando despertar o

⁶ (1) LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995. Nesta obra o autor reúne uma série de artigos, selecionados entre os textos que escreveu entre os anos de 1976 e 1994. A coletânea aborda o tema avaliação da aprendizagem na escola em termos conceituais e práticos, enfocando aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos e pedagógicos; (2) *Equívocos teóricos na prática educativa*, Série Estudos e Pesquisas, n.º. 27, Associação de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1983. Neste trabalho que se encontra esgotado, o autor faz uma abordagem crítica, sociológica, política e pedagógica de temas como escola, ensino, aprendizagem escolar, avaliação e autonomia; (3) *Prática Docente e Avaliação*, Série Estudos e Pesquisas, n.º. 44, ABT, Rio de Janeiro, 1990. Neste livro encontram-se dois capítulos intitulados “Por uma prática docente crítica e construtiva” e “Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?” nos quais o autor faz uma análise crítica e propositiva sobre a prática docente e a prática da avaliação da aprendizagem na escola. Em 2005 o autor publicou *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Revista Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA e *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, em co-autoria com Eloi Barreto, José Cosma e Naidison Baptista pela Editora Cortez. Este último focaliza aspectos de metodologia do trabalho científico destinado a estudantes de graduação e pós-graduação. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>, acesso em 22/06/2008.

interesse da comunidade acadêmica, especialmente dos professores. Os estudos sobre os fundamentos que permeavam a avaliação institucional dentro das políticas públicas educacionais, os seus objetivos, finalidades e repercussões na educação superior de modo geral e em especial nas IES privadas, foram amplamente discutidos em seminários e reuniões acadêmicas e administrativas no âmbito das coordenações de cursos com resultados significativos para a reestruturação dos Projetos Pedagógicos de alguns cursos. No caso de Pedagogia, houve modificações nos planos curriculares e a avaliação institucional passou a constituir disciplina obrigatória na formação do pedagogo e optativa para as demais licenciaturas. Este processo fomentou inúmeros questionamentos sobre a validade da avaliação institucional que estava sendo praticada na promoção da melhoria da educação superior, tendo em vista o seu alinhamento às doutrinas neoliberais que acabou transformando-a em mero instrumento de classificação e ranqueamento das IES.

Entretanto, em que pesem todos os avanços que os debates tenham desencadeado no interior da instituição, o processo de sensibilização e esclarecimentos a respeito da avaliação institucional parecia não repercutir de forma efetiva na prática dos professores. Os debates no ambiente acadêmico pareciam não ecoar entre os estudantes e grande parte dos professores permaneciam indiferentes ao assunto.

A avaliação institucional continuava sendo vista sob o viés do *provão*, nesse sentido como sendo uma avaliação classificatória e de resultados questionáveis por não considerar outros indicadores de qualidade para os cursos além do desempenho dos estudantes

Com a mudança de governo em 2003⁷, último ano em que o ENC vigorou, um novo modelo de avaliação passou a ser gestado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) nomeada pelo então ministro da Educação do governo Luis Inácio Lula da Silva, Cristóvam Buarque. Nessa ocasião acenderam-se expectativas de que seria instituído um modelo de avaliação institucional que enfatizasse os processos de formação, que promovesse maior autonomia das IES, que ressaltasse os aspectos emancipatórios da avaliação e eliminasse o ranqueamento. Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em 2004, podem-se verificar alguns avanços em relação ao modelo anterior, especialmente por constituir-se em um ciclo de três anos para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que fora implementado e, no qual é possível avaliar um processo de formação conjugando múltiplos indicadores, advindos da auto-avaliação, da avaliação de cursos e da avaliação externa. Entretanto,

⁷ O governo de Luis Inácio Lula da Silva teve início em 2003, após oito anos do governo FHC (1995-2002).

manteve-se a avaliação de desempenho discente com a publicação de conceitos, o que acabou promovendo a continuação do *ranking* das IES, tão fortemente criticado no ENC⁸. Avanços e continuidades, portanto, marcam o novo sistema de avaliação que, somente em 2006 fecharia o primeiro ciclo avaliativo do Enade, com a aplicação do exame a todas as áreas do conhecimento⁹.

Esta transição de modelos tem inspirado muitos trabalhos de pesquisa por constituir-se em um marco na história recente que a avaliação vem construindo no Brasil. Uma parte destes estudos tem analisado as repercussões das políticas públicas para a educação superior editadas no octênio FHC dentre as quais se encontra a avaliação institucional, instrumento de acompanhamento, avaliação e regulação das IES cuja expansão no período 1996-2006 chegou ao índice de 145,6%. Em 1996 havia 922 IES, sendo 711 (77,1%) privadas e 211 (22,8%) públicas. Em 2006 este número cresceu para um total de 2.270 IES, sendo 2.022 (89,1%) privadas e 248 (10,9%) públicas (INEP, 2007).

Neste contexto de expansão houve também um acelerado processo de privatização e diferenciação das IES. O processo de avaliação institucional passou, então, a provocar mudanças nas instituições, tendo em vista os padrões e critérios de qualidade definidos para os cursos de graduação e dimensões a serem examinadas quando dos processos internos e externos de avaliação. Este processo desencadeou significativas transformações nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), provocando, em geral, a melhoria em rede física, laboratórios, acervo bibliográfico, adequação do corpo docente quanto à titulação e tempo de dedicação aos cursos, reformulações curriculares, dentre outras.

No âmbito do trabalho dos professores constatam-se mudanças que podem ser relacionadas às novas configurações das IES em função das políticas privatistas e expansionistas do ensino superior, não podendo, algumas delas, serem atribuídas diretamente à avaliação institucional. (OLIVEIRA D., 2004 e 2007; CUNHA M., 1998, 2005 e 2006).

⁸ No capítulo primeiro deste estudo analisa-se esta transição de modelos com maiores detalhes.

⁹ Em 2004 foram avaliados os cursos de Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. Em 2005 os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharias, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2006 foram avaliados os cursos de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Em 2007 o grupo avaliado em 2004 foi novamente avaliado possibilitando uma análise do desempenho dos cursos dentro do intervalo de três anos.

É nesse contexto que este estudo objetiva apreender as possíveis repercussões da avaliação institucional que vêm sendo implementada pelo MEC na docência¹⁰, ou seja, como os professores estão vivenciando este processo e quais as modificações que ela tem desencadeado no trabalho dos professores da educação superior.

Algumas questões contribuem para esclarecer os rumos desta investigação, sendo a primeira considerada central: Em quais aspectos a avaliação institucional teria desencadeado mudanças na prática dos professores da educação superior? Qual a visão dos coordenadores de curso, professores e estudantes sobre a avaliação institucional? Como a avaliação institucional tem influenciado a execução das atividades docentes nas IES? Como as IES têm conduzido o processo de avaliação institucional? Na visão dos sujeitos pesquisados a avaliação institucional poderá contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação? Que fatores são importantes para se determinar a qualidade de um curso, na visão de professores e estudantes?

Tanto na questão principal quanto em cada uma das questões secundárias os dados foram obtidos a partir da opinião expressa pelos participantes nas entrevistas aos coordenadores de curso e nos questionários padronizados aos professores e estudantes. Foi realizada ainda uma análise nos Planos de Desenvolvimento Institucional das três instituições de onde se buscou apreender em que concepções de educação superior as políticas e projetos institucionais são desenvolvidos.

¹⁰ Por *docência* entende-se o conjunto de tarefas desempenhadas pelos professores relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, incluindo planejamentos, estudos, pesquisas, orientações e participação em atividades de extensão e gestão.

Algumas considerações sobre o método e a abordagem da pesquisa

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento”, conforme a expressão de Habermas (1987) (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240)

A definição do método de investigação está sempre sujeita a alguns equívocos comuns amplamente expostos pela literatura especializada. Um destes equívocos consiste “no pesquisador reivindicar um estatuto científico com discrepâncias gritantes entre teoria e método ao apontar esta ou aquela referência teórica de fundo e descrever procedimentos de pesquisa numa estrutura que nada tem a ver com a referência declarada” (GATTI, 2007, p. 53). Isto se explica pela falta de domínio dos meios e procedimentos de coleta dos dados que tem a ver com determinadas formas de concretização das subjetividades dos sujeitos. É preciso que o pesquisador esteja vigilante quanto às suas formas de ver e interpretar os fenômenos, pois elas farão com que se olhe a realidade de determinada maneira. Nesse sentido a mesma autora completa: “os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas e teorias com a prática. Eles não podem ser encarados apenas como um conjunto de passos que indicam o caminho, mas constituem também em um conjunto de crenças, valores e atitudes” (p. 54). Há, portanto, que se considerar

o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem isso se tem a rotina, o bom seguidor de receitas que produz trabalhos cuja conclusão já se conhece antes de terminar. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente (GATTI, 2007, p. 55).

Considerando as dificuldades decorrentes da escolha de um método de investigação que seja coerente com os fundamentos teóricos, os objetivos e a trajetória metodológica da

pesquisa em pauta, pode-se afirmar que a exposição¹¹ deste estudo foi conduzida tendo como referência principal de análise a abordagem *histórico-dialética*, cujo método de análise

Não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1989, p.77).

Quanto às principais categorias de análise próprias da perspectiva dialética, cuja principal função é a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento, pode-se afirmar que a categoria *totalidade* está contemplada nesta exposição na medida em que se apresenta o objeto de estudo inserido em um contexto sócio-político concreto e historicamente determinado. A categoria *contradição* aparece na medida em que é exposto o que é dito e legislado e o que tem sido efetivado pelas instituições no que tange às suas práticas avaliativas institucionais. O modo como os diferentes sujeitos institucionais (coordenadores de curso, professores e estudantes) estão lidando com este tema e como os espaços institucionais vêm sendo subsumidos na dinâmica e na lógica liberal, ao tempo em que se aperfeiçoam os discursos de democratização e melhoria da “qualidade” do ensino, denota a presença de uma espécie de *fetichismo* da avaliação, ora apresentada como sinônimo de modernidade e transparência, ora como marco regulatório e, portanto, como sinônimo de retrocesso. A categoria *mediação* se materializa nos constantes diálogos que são estabelecidos entre os recortes teóricos que fundamentam as análises, os resultados obtidos no “campo” e a realidade social e política na qual tanto as instituições quanto os sujeitos participantes estão imersos. Segundo Frigotto, 1989, a teoria materialista histórica sustenta que

o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (p. 81).

¹¹ “É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção, *a priori*”. (MARX, 1983, p. 20)

Ressalta-se, nesta perspectiva, que o processo de pesquisa que deu origem a esta exposição teve seu percurso metodológico construído ao longo da trajetória de pesquisa, tendo em vista que a definição da trilha metodológica de um trabalho de pesquisa é sempre um desafio aos que enveredam pela investigação científica. Em geral, definem-se o objeto de estudo, levantam-se as hipóteses, definem-se os objetivos e o *como* realizar a investigação. Assim, o objeto vai se definindo ao longo do percurso, como uma “trilha” que vai se abrindo em uma intrincada “mata fechada”. Mesmo riscado inicialmente, o caminho é provisório, pois vai sendo feito e refeito a cada etapa. Entretanto, algumas definições são fundamentais desde o início dos estudos: qual ou quais são as abordagens de pesquisa que fundamentarão a trajetória a ser traçada. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 240), “a função do método é conferir instrumentalidade ao trabalho do pesquisador”, o que implica em assumir algumas tendências elegendo as concepções de pesquisa, de enfoque no tratamento dos dados, enfim, exige tomada de consciência da direção e do sentido que se deseja dar ao trabalho em curso.

Caminhos percorridos: trilha metodológica e instrumentos da pesquisa

Como fonte de dados empíricos elegeu-se três cursos de graduação em três IES do estado de Goiás, totalizando nove cursos dos quais foram ouvidos coordenadores, professores e estudantes, buscando apreender como estes sujeitos estão vivenciando o processo de avaliação institucional e se estes processos estão ou não provocando mudanças, especialmente na docência. A escolha destes sujeitos levou em consideração a sua centralidade e importância no cenário da educação superior, uma vez que professores, alunos e gestores são considerados os “principais atores da ação acadêmica” (CUNHA, FERNANDES e FORSTER, 2003, p. 15).

A investigação foi desenvolvida em vários momentos que se complementam: (a) decisão sobre as IES que deveriam compor a amostra de estudos empíricos; (b) delineamento das fontes bibliográficas e documentais que fundamentariam as análises dos dados obtidos; (c) leitura e análise dos PDIs das três IES; (d) realização de grupos focais¹²

¹² Segundo Guimarães (2008, p. 7) “O grupo de opinião”, grupo focal (focus groups) ou grupos de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, de uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados em um ou mais grupos específicos, ou explorar em foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos”. Para Gatti (2005, p. 11) “O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas

com estudantes das IES (anexo 02); (e) realização das entrevistas gravadas com os coordenadores de cursos (anexo 01) e aplicação dos questionários aos professores (anexo 04) e estudantes (anexo 03); (f) elaboração do texto.

A escolha das três instituições foi baseada nas principais categorias administrativas que representam as IES brasileiras nos dias atuais: uma faculdade de médio porte e um centro universitário privados e uma universidade pública federal. Foram eleitos também três cursos de graduação para compor a amostra deste estudo: Administração, Pedagogia e Engenharia. A escolha destes cursos justifica-se pela sua importância em número de matrículas no cenário nacional e representarem diferentes áreas do conhecimento. Além disso, todos esses cursos foram avaliados no ENC, conhecido como *provão* e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Segundo dados do MEC/Inep/Deaes, em 2006 o curso de Administração possuía 620.718 matriculados, o que corresponde a 14,9% do total de alunos em todo o Brasil, o curso de Direito aparece com 533.317 matrículas ou 12,8% dos estudantes e o curso de Pedagogia com 388.350, sendo 9,3% dos estudantes. As Engenharias contam com 246.478, ou 5,9% dos estudantes.

Ao se estabelecer os primeiros contatos com as IES constatou-se que seria necessário substituir o curso de Engenharia no centro universitário e na faculdade privada, pois eles estavam em processo de implantação nestas instituições, com apenas um ano de funcionamento. No centro universitário incluiu-se o curso de Direito e na faculdade o curso de Sistemas de Informação. Estes dois cursos contemplam os objetivos da pesquisa, tendo em vista que Direito encontra-se em segundo lugar em número de matrículas no Brasil e Sistemas de Informação tem se expandido muito devido à demanda surgida a partir dos avanços das novas tecnologias da comunicação e informação. A tabela 01 que segue mostra os seis primeiros cursos em número de matrículas, conforme o censo da educação superior de 2006.

Tabela 01 - Matrículas por Curso de Graduação no Brasil – 2006

que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”.

CURSO	MATRÍCULAS	%
Administração	620.718	14,9
Direito	533.317	12,8
Pedagogia	388.350	9,3
Engenharia	246.478	5,9
Letras	194.319	4,7
Comunicação	189.644	4,6

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Esta escolha tem o propósito de caracterizar, analisar e comparar como as políticas para a avaliação institucional sistêmica foram operacionalizadas, assimiladas e incorporadas às rotinas acadêmicas dos professores destas instituições, de forma a desvelar as suas idiossincrasias e compreender as dimensões dos *impactos* destas políticas na *práxis*¹³ docente.

O trabalho de campo teve início com a realização das entrevistas com os coordenadores de curso, utilizando-se um roteiro semi-estruturado (anexo 01); os resultados destas entrevistas possibilitaram apreender como os coordenadores concebem e vivenciam a avaliação institucional em seu curso e em sua instituição. Tais concepções e vivências foram apreendidas a partir das análises das suas opiniões/representações¹⁴ expressas nas entrevistas gravadas a partir de um roteiro semiestruturado. Após a entrevista também foi solicitado uma cópia do PDI para análise e caracterização da IES¹⁵. Foram organizados dois grupos focais (anexo 02) com estudantes da Universidade e da

¹³ Práxis: “termo em uso desde Aristóteles, para quem *práxis* é uma das três atividades básicas dos seres humanos (as outras são *theoria*, ou teoria, e a *poiêsis*, ou produção artística). Em Aristóteles, a *práxis* inclui a ação voluntária que procura alcançar objetivos, embora, por vezes, também inclua aquelas que em si mesmas fazem parte do fim visado, ou seja, as ações realizadas em função de si mesmas. Em Kant, a *práxis* consiste na aplicação de uma teoria a casos encontrados na experiência, mas consiste também no pensamento eticamente significativo ou na razão prática, isto é, na reflexão sobre o que deve ser e não o que é. Kant, ao situar a prática acima da teoria influenciou o pensamento posterior, como o de Hegel. Mas é em Marx que o conceito se torna central, no novo ideal filosófico de transformar o mundo por meio da atividade revolucionária. A subordinação da teoria à prática relaciona-se com a incapacidade da razão para resolver contradições, que são removidas através do progresso dialético da história. A *práxis* relaciona-se também com a atividade livre, autêntica e autoconsciente, que se opõe ao trabalho alienado que é exigido pelo capitalismo” (BLACKBURN, 1997, p. 308).

¹⁴ Por *representação* “entende-se a possibilidade da pessoa, por meio da linguagem, representar mentalmente as situações vividas (no exato sentido de re + presentar, ou seja, trazer de novo ao presente)” (LOUREIRO, 2004, p. 6). Ao substantivo *representação* Moscovici (1978) acrescentou o adjetivo *social*, pois segundo ele, “a reprodução das propriedades de um determinado objeto [ou fenômeno] pelo ser humano não é o reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada, mas uma verdadeira construção mental do objeto [ou fenômeno] que implica reconstruí-lo dentro de um contexto de valores, noções e regras. A representação social é elaborada pela atividade simbólica do indivíduo que, assim, apreende o seu ambiente. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a *práxis* social.” (SILVA, M., 1992, p. 16) Embora não tenhamos utilizado a teoria das *representações sociais* de Moscovici como principal referência para a análise dos dados ao longo desta exposição, acreditamos que os fundamentos deste campo de estudos contribuem para nos alertar que as formas como os sujeitos pesquisados interpretam a realidade e os fenômenos a sua volta não correspondem necessariamente ao que efetivamente ocorre, uma vez que as suas impressões e olhares estão sempre “contaminados” pelas suas experiências, valores, crenças, histórias de vida etc. Pode-se dizer que, por meio das entrevistas, capturamos um momento vivido pelo sujeito, um “instatâneo”, que nem por isto deixa de ser bastante revelador.

Faculdade com o objetivo de obter subsídios que pudessem orientar a elaboração dos questionários fechados, a serem aplicados aos professores e estudantes, além de consistirem em uma fonte de informações que completariam e enriqueceriam a análise dos dados obtidos por meio dos questionários.

Depois de concluída esta etapa os questionários de pesquisa dos professores e estudantes foram elaborados com questões semelhantes, para possibilitar o cruzamento dos resultados. Eles constam de doze questões fechadas e um espaço aberto no final para comentários do participante (anexos 03 e 04). Passou-se ao agendamento para aplicação dos questionários a alunos e professores, respeitando-se a disponibilidade dos professores em ceder um horário de aula. Quanto aos professores, a maior parte respondeu os seus questionários *on line* ou em reuniões pré-agendadas com as coordenações de curso. Foi devolvido um total de 64 questionários de professores e 390 de estudantes, número que corresponde a 40% dos professores e 91% dos alunos do universo escolhido para compor a amostra.

Os instrumentos de pesquisa foram organizados tendo em vista dois grandes objetivos: (1) apreender o quanto professores e estudantes estão envolvidos com a *avaliação institucional*, passando pelo seu conhecimento da proposta até o efetivo envolvimento no processo avaliativo de modo a desencadear mudanças no trabalho docente dentro e fora da sala de aula; (2) Identificar e caracterizar a(s) relação(ões) que estes sujeitos estabelecem entre a *avaliação institucional* e a promoção da *qualidade da educação superior*.

¹⁵ Da mesma maneira que os resultados obtidos dos sujeitos (coordenadores de curso, professores e estudantes) são *representações* do vivido, os documentos (PDIs) são analisados na mesma perspectiva, tendo em vista que a sua elaboração baseia-se nos perfis, nas experiências e nos valores dos dirigentes e dos responsáveis pela sua implementação. Pode-se afirmar, portanto, que o PDI se constitui em uma *representação* sistematizada do pensamento político-acadêmico destes sujeitos. Sabe-se que existem instituições que contam com consultores externos para conduzir a elaboração dos seus PDIs. Entretanto, nas três instituições em análise, constatou-se que o processo de elaboração deste documento foi desenvolvido por grupos de trabalhos formados por representantes do corpo docente e dos dirigentes das próprias IES.

Perfis das instituições de educação superior em análise

Considerando que o objeto de análise deste estudo são as repercussões das políticas públicas de avaliação institucional no trabalho dos professores da educação superior, procuramos eleger instituições com características bem distintas, de tal forma que fosse possível obter uma amostra significativa, especialmente considerando a ampla diferenciação institucional instituída por meio do Decreto nº 2.306/97, que em seu Artigo 4º estabelece: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. Segundo Sguissardi (2000), este decreto é a consagração legal da ampla diferenciação institucional que teve como objetivo a distinção *universidade de pesquisa X universidade de ensino* pleiteada desde o tempo do Grupo de Estudos para Reestruturação do Ensino Superior (GERES), instituído pelo MEC em 1986. Em 1999, os Institutos Superiores de Educação foram criados por meio do Decreto nº. 3276 para abrigarem o curso Normal Superior, que mesmo tendo vida curta, causou enorme controvérsia no campo da formação de professores¹⁶.

Um aspecto também determinante para o tema em pauta é o período histórico em que a instituição iniciou as suas atividades, se antes ou após o processo de diferenciação privatização e expansão da educação superior promovido no governo FHC¹⁷. Este processo expansionista causou e ainda continua causando fortes impactos no interior das IES, especialmente das instituições privadas, que passaram a conviver com grande oferta de vagas pelas novas “concorrentes”, abertas no “quase mercado” educacional, estimulado

¹⁶ Os Institutos Superiores de Educação, criados por meio do Decreto nº. 3.276, de 06/12/1999, passaram a abrigar o Curso Normal Superior, responsável pela formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grande polêmica se estabeleceu no meio acadêmico em nível nacional, pois o decreto foi considerado casuístico por retirar a prerrogativa de formar professores dos cursos de Pedagogia, sob o argumento de que era preciso acelerar a formação de professores para atender às demandas criadas pela Lei nº 9.394/96, que havia estabelecido um prazo de dez anos para que todos os professores em exercício no país fossem habilitados em curso superior. A polêmica se agravou ainda mais porque as exigências para criação destes cursos eram minimalistas em alguns aspectos, por exemplo, a carga horária mínima é menor e menor também é a exigência em relação à titulação do corpo docente. Sob pressão o MEC editou o Decreto nº 3.554/2000, modificando a redação do decreto anterior que previa a formação dos professores dos anos iniciais “exclusivamente” no curso Normal Superior, substituindo a expressão em destaque por “preferencialmente”. As pressões continuaram e em 2004 o curso Normal Superior foi extinto de vez, voltando a incumbência de formação para os cursos de Pedagogia. Foi modificado também o artigo da LDB (Lei nº9.394/96) que tratava desta obrigatoriedade, mantendo-a apenas para os ingressantes na carreira.

¹⁷ Este processo tem seu marco com o Decreto nº 2.306/97, que estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: *IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos*. O resultado disto é a rápida expansão do setor privado, levando o governo a editar medidas reguladoras da qualidade destas IES, dando início ao período conhecido como “Estado Avaliador”. (SGUISSARDI, 1997, p. 47)

pelas políticas flexibilizadores e desregulamentadores da Educação Superior na década de 1990. Estudos realizados por Trindade (2001) indicam que

dois traços vem caracterizando e dominando a evolução da educação superior na América Latina, na segunda metade do século XX e podem ser resumidos em *massificação e privatização*. O primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior, e o segundo na tendência generalizada de expansão das instituições privadas. (p. 26).

Dados levantados pelo mesmo autor indicam que “o Brasil é um caso extremo, ou seja, dentre os países do cone sul, é o que possui maior índice de matrículas no setor privado, saltando de 40% na década de 1960 para 63% nos anos de 1980, chegando em 1994 com apenas 35% dos estudantes na rede pública de educação superior” (idem, p.30). Em 2006, menos apenas 25,85% dos estudantes estão matriculados na rede pública.

Por estas razões, elegeu-se como amostra para este estudo, três IES situadas no estado de Goiás: O Centro Universitário Anhanguera de Goiás – UNIGOIÁS¹⁸, instituição privada, que nasceu como faculdade na década de 1970, com uma trajetória de formação em nível superior anterior ao governo FHC (1995 -2002); As Faculdades Alves Faria – ALFA, uma faculdade também privada, que iniciou as suas atividades nos anos 2000, fundada após a promulgação de LDB (Lei nº 9.394/96) fortemente influenciada pelos processos de avaliação institucional e a Universidade Federal de Goiás – UFG, instituição pública federal criada em 1960. Esta escolha tem como objetivo possibilitar uma visão abrangente do fenômeno estudado por meio da caracterização e análise de como as políticas públicas de avaliação das IES foram operacionalizadas, assimiladas e incorporadas às rotinas acadêmicas dos professores e alunos nas três situações: o centro universitário privado vivenciou a experiência de avaliação institucional anterior ao nascimento do “Estado Avaliador”¹⁹ com uma história de autonomia na gestão da qualidade do ensino dos seus cursos de graduação e a experiência com o ENC- *provão*. A faculdade, também privada iniciou as suas atividades nos anos 2000, não possuindo experiências anteriores com a avaliação. A universidade pública, terceira IES que compõe

¹⁸ Embora no PDI o nome da instituição figure como UNIGOIÁS, ela é mais conhecida como UniAnhanguera, inclusive é assim que se apresenta em seu sítio na internet. A explicação para esta opção pode estar relacionada à sua identidade institucional construída na região ao longo do período que antecedeu a sua transformação em centro universitário.

¹⁹ Segundo Afonso (2001), “Estado Avaliador é um termo inicialmente proposto por Guy Neave no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior que visa, sobretudo, sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. Em Portugal um trabalho recente também sobre o ensino superior refere como traço distintivo que uma das características do Estado avaliador ‘reside exatamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionado a ação institucional’ (Seixas, 2001 apud AFONSO, 2001, p. 25-26)

a amostra distingue-se das anteriores em inúmeros aspectos, podendo-se destacar a sua autonomia na condução dos seus projetos de ensino, pesquisa, extensão e avaliação, menos suscetível aos processos regulatórios que vêm caracterizando o cotidiano das IES privadas, de modo especial a partir dos anos de 1990²⁰.

O Centro Universitário em análise foi fundado no início dos anos de 1970 oferecendo apenas dois cursos de graduação, Administração e Direito. Em 2004 passou de faculdade a Centro Universitário²¹. É mantida por uma associação de ensino, uma entidade civil, jurídica de direito privado. O presidente desta associação é o principal dirigente, eleito pela associação com mandato de quatro anos podendo ser reconduzido. Atualmente, em 2008, a instituição oferece 12 cursos de graduação, oito cursos tecnológicos, 11 cursos sequenciais e vários cursos de especialização *lato sensu* nas áreas de Direito, Administração, Ciências Contábeis e Informática. Segundo informações constantes no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²², esta instituição conta com dois órgãos colegiados de gestão, sendo o Conselho Universitário – órgão consultivo e deliberativo superior e o Conselho de Ensino e Pesquisa – órgão máximo em matéria acadêmica, de natureza normativa, deliberativa, consultiva e jurisdicional. Os cursos de graduação também têm os seus respectivos Conselhos.

A instituição possui um quadro docente composto de 158 professores, sendo 19,5% de doutores, 47,5% de mestres e 43% de especialistas. Quanto ao regime de trabalho,

²⁰ Maior autonomia em relação às IES privadas não significa ausência de intervenções, uma vez que as Instituições Federais de Educação Superior – IFES, também vêm sendo pressionadas a aumentar a sua “produtividade” acadêmica e a promoverem maior eficiência no uso dos recursos a elas destinados. Neste sentido Oliveira e Catani (2000) escrevem: “no caso das universidades federais, o empreendimento pela diversificação e diferenciação parte da idéia de que ‘essas instituições são ineficientes no uso dos recursos públicos’, o que se coaduna com a orientação do Banco Mundial que inclui *reduzir, gradualmente, a aplicação de recursos públicos para o financiamento da educação superior*. Assim as universidades se vêem, cada vez mais, forçadas a obter recursos alternativos para a manutenção e expansão institucional; afinar os cursos e as carreiras profissionais às demandas específicas e às necessidades do mercado de trabalho; a criar tecnologias mais produtivas e competitivas para as empresas; a contribuir para a resolução de problemas sociais e para o desenvolvimento local e regional” (OLIVEIRA; CATANI, 2000, p. 71-72).

²¹ Esta categoria de IES, o Centro Universitário surgiu no bojo do processo de expansão, diversificação e diferenciação da educação superior promovida nos anos de 1990, pelo então ministro Paulo Renato Sousa. Estas instituições passam a ter maior autonomia para criar novos cursos e expandir vagas em relação às faculdades. As exigências quanto à qualificação do corpo docente em relação às universidades são menores, uma vez que tem como foco a formação de profissional. Segundo Sguissardi, “esta política tem a ver com a “tese” de que a crise da educação superior brasileira, isto é, a sua incapacidade de absorver toda a demanda e de preparar adequadamente profissionais para o mercado, decorreria, dentre outros fatores, do modelo universitário adotado desde a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), inspirado no modelo de universidade de pesquisa humboldtiano, excessivamente caro, somente sustentável e em condições cada dia mais precárias pelo poder (fundo) público. Disto decorre a recomendação de se estabelecer de modo claro e oficial a dualidade institucional *universidades de pesquisa* – que associaria ensino-pesquisa e extensão – a *universidade de ensino*, no caso representada pelas IES não universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, posto que centradas especialmente nas atividades de ensino” (SGUISSARDI, 2000, p. 48).

²² O PDI e o PPI foram escritos de forma integrada em apenas um documento.

22,8% tem dedicação integral, 3,8% dedicação parcial e 73,4% são horistas. Quanto à experiência acadêmica na educação superior, 36,8% dos professores possuem mais de 10 anos, 29,2% possui de 6 a 10 anos, 26,5% possui de 3 a 5 anos e 7,5% têm menos de dois anos de magistério superior (PDI, Centro Universitário).

O Centro Universitário explicita, em seu PDI, uma concepção de educação de tendência crítica, havendo referência a Harvey, Gramsci, Morin e Delors. Do primeiro extrai conceitos sobre a flexibilização dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, de produtos e padrões de consumo, demonstrando um trato rigoroso com as questões de ordem acadêmica e política.

A educação superior afirma-se como espaço de investigação, formação, pesquisa, criatividade, atividade cultural, capacitando-se nessa interação histórica para encaminhar o processo do saber/fazer pertinente a cada área do conhecimento demandada pelo social (...) (UNIGOIÁS. PDI, 2006, p. 10).

Também se lê expressões tais como “pluralidade dialética entre educação e sociedade”, “escola como espaço de desenvolvimento da consciência crítica do ser social, tornando-os capazes de intervir na realidade”(UNIGOIÁS. PDI, 2006). De Gramsci extrai idéias ligadas ao papel da educação superior na promoção de uma reforma intelectual e moral. “As IES precisam desencadear processos de reordenação e reestruturação para enfrentar as transformações externas”(idem, p. 23). De Morin faz referência a conceitos relativos à interdisciplinaridade, ética, responsabilidade e solidariedade. Por fim menciona os quatro pilares da educação para o século XXI, de Delors como idéias inspiradoras do seu Projeto Pedagógico, com forte ênfase no “aprender a aprender como caminho capaz de desenvolver as habilidades e competências necessárias à solução dos problemas advindos da constante mudança da sociedade”(UNIGOIÁS. PDI, 2006). O texto esclarece que “tal metodologia deve levar em conta que professores e alunos são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem” (UNIGOIÁS. PDI, 2006, p. 12).

Pode-se perceber na leitura e análise do PDI da instituição um destaque ao seu percurso histórico iniciado na década de 1970, especialmente no que se refere à sua passagem de faculdade para Centro Universitário. Houve significativa expansão de vagas em seus cursos de graduação já existentes e outros foram abertos, a exemplo de Pedagogia e Engenharia da Computação. Também foram criados cursos seqüenciais, orientados pelas demandas regionais, destacando-se aqueles que preparam empreendedores, gestores e prestadores de serviços.

Algumas características do texto sugerem uma visão ampliada da educação superior, como se pode ler em seus *princípios filosóficos*:

Construção e disseminação do saber para o desenvolvimento da sociedade, proporcionando a formação integral do educando com uma visão humanística. Norteia-se pelo pensamento crítico-reflexivo, participação comunitária, aprimoramento do conhecimento científico, baseado na universalidade do conhecimento e no fomento à interdisciplinaridade, viabilizando o processo de formação de um profissional comprometido com a construção de uma cidadania ética e qualificadora da vida social e profissional. (UNIGOIÁS. PDI, 2006, p. 27)

No mesmo sentido lê-se nas concepções de educação referências a pensadores cujas idéias mobilizam para a ação e intervenção na realidade social e que defendem uma educação que ultrapasse os limites das disciplinas justapostas e sem comunicação entre si rumo a uma ensino dinâmico e interdisciplinar. Na descrição das suas políticas de pesquisa, extensão e responsabilidade social, a instituição recomenda que ao aluno deve-se propiciar saberes que o possibilite “problematizar a prática social”, instigando a “dúvida científica”, instrumentos necessários para que o aluno seja independente intelectualmente e capaz de buscar continuamente o próprio conhecimento por meio de um “ensino com pesquisa”.

Pode-se observar que a pesquisa referida no texto é sinônima de “atitude de pesquisa” a ser assumida por discentes e docentes no cotidiano das aulas e dos projetos interdisciplinares. Quanto ao sentido *stricto* de pesquisa, a acadêmica, a instituição iniciou em 2003, em convênio com a UnB, a sua primeira experiência na pós-graduação *stricto sensu*, oferecendo um curso na área de meio ambiente.

Pelo exposto, pode-se inferir dos pressupostos apontados no PDI tratar-se de uma instituição com princípios educacionais e valores baseados em uma educação superior abrangente e crítica. Ainda segundo o PDI, a formação profissional é aliada a uma formação humanística e transformadora e a gestão é realizada por meio de Conselhos representativos.

A condução do processo de avaliação institucional fica a cargo da pró-reitora de Planejamento e Avaliação Institucional e já era realizada antes do Sinaes, que, segundo o PDI, contribuiu para torná-la sistematizada, ampliando também as repercussões do processo avaliativo na instituição.

A ALFA, faculdade em análise, é uma instituição de ensino superior mantida por um centro educacional, pessoa jurídica de direito privado, localizada no município de Goiânia. A mantenedora possui um Diretor-Presidente que também dirige um grupo empresarial que atua em diversos ramos de negócios no estado de Goiás.

A faculdade tem como principal dirigente um diretor superintendente nomeado pelo diretor-presidente da mantenedora. A gestão colegiada da IES é realizada por meio de conselhos. O primeiro é o Conselho Superior, órgão máximo de natureza consultiva, deliberativa, normativa e recursal da faculdade. É constituído de representantes dos diversos segmentos da instituição, incluindo corpo discente e comunidade. Outra instância de decisões é o Conselho Acadêmico, órgão técnico-especializado em assuntos de ensino, pesquisa e extensão, é constituído pela diretoria, coordenadores de cursos e representantes de alunos e professores. Ligados a este conselho estão os Conselhos de Curso, presidido pelo coordenador de curso e composto por professores e representantes dos alunos.

A faculdade oferece onze cursos de graduação “voltados para o ensino de Administração e Gestão de Negócios, visando suprir a crescente demanda de pessoal qualificado em gerência executiva no Estado de Goiás, estabelecendo como premissa principal a qualidade de ensino, tendo como referência as melhores escolas de ensino superior do país” (ALFA. PDI, 2006, p.10). Dados de 2006 indicam que a instituição atendeu a 2.754 alunos matriculados na graduação, sendo que em 2007, três novos cursos iniciaram as suas atividades. Estes e outros fatores promoveram um aumento de matrículas para 3.500 alunos. O PDI faz uma projeção de ampliar o quadro discente para 7.000 alunos até o ano de 2010.

O corpo docente conta com 167 professores, sendo 4% doutores, 37% mestres, 48% especialistas e 11% graduados. Os documentos analisados não explicitam dados quanto ao regime de trabalho dos professores contendo os percentuais de horas de dedicação à instituição. Também não há dados sobre a experiência docente dos professores.

As concepções e princípios teóricos explicitados no PPI fazem referência a Pedro Demo, Dias Sobrinho, Libâneo e Sacristán, Zeichner, Schön e Nóvoa. Do primeiro autor, adotam “a pesquisa como princípio educativo” nas ações relacionadas à metodologia científica e trabalhos de conclusão de curso, acreditando que é necessário implementar políticas de capacitação dos professores para que incluam os alunos da graduação no ambiente da pesquisa e produção científica. O texto do PDI defende uma organização curricular mais flexível de modo a superar as rígidas estruturas disciplinares e departamentais das IES, visando uma atitude mais interativa e reflexiva aliadas a práticas interdisciplinares.

Recorre a Libâneo ao afirmar que “há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com

o agir humano” (LIBÂNEO, 2002, p. 57 apud UNIGOIÁS. PDI, 2006). De Sacristán e Gómez (1998, p. 362) o PDI da faculdade cita que “os problemas da prática social não podem ser ligados apenas às questões instrumentais, em que a tarefa do profissional será definida na escolha acertada de meios e procedimentos e na competência da sua aplicação”. Também evoca Zeichner (1998), que nesta mesma linha de análise afirma que deve existir uma interação maior entre todos os envolvidos (gestores, professores e alunos) para que não se caia na racionalidade técnica, tendo apenas uma visão instrumental dos processos. Também há no texto do PPI²³ uma referência a Schön (2000), na qual o autor critica o modelo dominante de entender o conhecimento profissional centrado na racionalidade técnica, propondo uma nova epistemologia da prática profissional que situa os problemas técnicos dentro da investigação reflexiva, chegando a distinguir três tipos de pensamento prático: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O texto encerra esta análise citando Nóvoa (2002), que defende a formação contínua por estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, proporcionando aos professores e profissionais os meios para um pensamento autônomo e participante. (ALFA. PPI, 2006, p. 32-36)

A faculdade explicita ainda que o processo avaliativo institucionalizado no país extrapola seus objetivos de promover a melhoria da qualidade dos serviços por ela prestados, devendo ser também utilizado como importante *marketing* institucional²⁴ para atrair novos alunos e convencer a sociedade do seu diferencial em relação às demais “concorrentes”.

A Universidade Federal de Goiás, terceira instituição em análise foi criada em dezembro de 1960, com a reunião de cinco escolas superiores então existentes em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia Civil e Escola de Engenharia Elétrica, a Faculdade de Medicina e também o Conservatório de Música que se transformou no Instituto de Artes. Desde então a instituição foi se ampliando com a abertura de novos cursos em diversas áreas do conhecimento e passando por reformulações administrativas e acadêmicas. Atualmente, em 2007, a instituição possui 24 unidades acadêmicas e um centro de ensino e pesquisa aplicados a educação – que ministra ensino fundamental e médio. Possui dois campi em Goiânia e dois campi no interior, nos municípios de Catalão e Jataí. Em Rialma e Cidade de Goiás desenvolve atividades de graduação e em Firminópolis desenvolve atividades de estágio.

²³ O Plano de Desenvolvimento Institucional tem o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como anexo.

²⁴ Este tema é apresentado de forma mais explícita nas entrevistas com os coordenadores de curso, apresentadas nos capítulos quatro e cinco.

A instituição tem como dirigente máximo um reitor e um vice-reitor eleitos pela comunidade acadêmica para um mandato de quatro anos, podendo haver uma reeleição e seis pró-reitores nomeados pelo reitor. A gestão institucional é realizada por meio de Conselhos, sendo três deliberativos e dois não deliberativos. Os conselhos deliberativos são instâncias que compõem a administração da universidade. Nas Unidades Acadêmicas, o Conselho Diretor é o órgão máximo deliberativo e de recurso em matéria acadêmica, administrativa e financeira relacionada às unidades. Este fórum de discussão é composto pelo Diretor, Vice-Diretor, Chefes de Departamento, coordenadores de cursos de Graduação e de Pós-graduação (*stricto sensu*) e representantes dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes. São Conselhos Centrais e deliberativos o Conselho Universitário (CONSUNI), o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) e o Conselho de Curadores, que junto à Reitoria formam a Administração Central da instituição. São Conselhos não-deliberativos a Assembléia Universitária e o Conselho de Integração Universidade e Sociedade.

O corpo docente desta instituição é composto por 1.514 professores efetivos, sendo 77,74% deles em regime de dedicação exclusiva e 73% com título de mestrado ou doutorado. O quadro conta também com 149 professores substitutos. Em 2006 a instituição obteve 32.760 inscrições ao vestibular para ocupar 3.228 vagas. Ao todo possui 13.452 alunos matriculados. A pós-graduação *stricto sensu* possui 1.349 alunos matriculados nos seus cursos de mestrado e 352 no doutorado das diversas áreas do conhecimento (UFG. Folder, 2007).

Quanto ao PDI, a instituição trabalha com Plano de Gestão e quanto ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), seu conteúdo busca explicitar o que a sociedade espera de uma instituição pública de educação superior e explicita como princípio

Buscar contribuir para a construção de uma sociedade democrática, igualitária, centrada no desenvolvimento humano, com um desenvolvimento social justo, por meio de diferentes formas de participação do cidadão que sobreponha os interesses coletivos aos individuais (UFG. PPI, 2006, p. 194).

Na definição dos princípios pedagógicos, o documento explicita que

a democratização da educação, com a gratuidade e com a qualidade do ensino, com a igualdade de oportunidade de acessos e permanência. Uma universidade que defenda a autonomia didático-científica e a indissociabilidade entre a produção, organização e sistematização do conhecimento. Deve participar das discussões da sociedade, propondo ou mediando projetos sociais e comunitários que integrem o conhecimento científico e o conhecimento popular em todas as suas formas de expressão, de modo que o conhecimento popular possibilite a construção de novos conhecimentos científicos, e estes, por sua vez, construam e fundamentem novos saberes populares (UFG.PPI, 2006, p. 195).

Também é mencionada no texto a atenção

a uma formação teórica consistente, aliando-se teoria e prática, a articulação entre formação inicial e continuada, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural, a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e o desenvolvimento de compromisso social ético e político. A avaliação seja diagnóstica, processual, inclusiva e emancipatória. (idem, p. 195-6)

As instituições em análise representam e refletem a diferenciação das IES brasileiras, num contexto de grande expansão, privatização e diversificação da educação superior. Os números desta expansão podem ser observados quando se compara os dados de 1996 e 2006, conforme mostrado na tabela 02 que segue. A adoção dos processos de avaliação institucional com traços explícitos de regulação possui uma relação direta com este crescimento desordenado que ocorreu no período pós-LDB.

Tabela 02 – Número de Instituições de Educação Superior em 1996 e 2006 - Brasil

	Total Geral de IES		Universidade Pública Federal		Centro Universitário		Faculdade	
	1996	2006	1996	2006	1996	2006	1996	2006
Brasil	922	2.270	39	53	-	63	515	1.268
Região Centro-Oeste	94	243	4	5	-	10	47	158
Goiás	36	69	1	1	-	2	7	46

Fonte: INEP/MEC, Censo de Educação Superior de 1996 e 2006.

Pode-se observar que a expansão ocorreu em todo o país, elevando substancialmente o quantitativo de faculdades privadas, saltando de 515 instituições para 1.268, ou seja, na década em análise mais que dobrou o número de faculdades privadas no Brasil. Em Goiás eram sete faculdades privadas em 1996 e em 2006 já eram 46, mostrando um crescimento muito superior ao nacional. Os dados analisados nos PDIs das instituições em estudo parecem refletir os ajustes que as IES vêm fazendo para enfrentar as conseqüências desta expansão, tanto do ponto de vista financeiro como pedagógico e didático. Quanto às instituições públicas, cuja expansão permaneceu visivelmente estagnada nas últimas duas décadas, passarão por uma significativa mudança nos próximos cinco anos, tendo em vista que o governo federal propôs, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que prevê um aumento significativo de vagas nas IFES com investimentos previstos para o período de 2008 a 2012²⁵.

²⁵ “O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma postura nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o

Perfis dos Coordenadores de Curso, Professores e Estudantes

Foram realizadas entrevistas com nove coordenadores de curso, utilizando-se um roteiro semi-estruturado (anexo 01). Estas entrevistas foram concedidas na própria instituição, mediante agendamento prévio. A maioria dos coordenadores se mostrou interessada pelo assunto e pelos resultados deste estudo em seu curso e instituição, enquanto diagnóstico para possíveis ações ou intervenções. Apenas um coordenador de curso se declarou indiferente ao tema avaliação; afirmou desconhecer o Sinaes e que não se discute este assunto em seu curso. Quanto à avaliação institucional, sabe que é aplicado um questionário para que os alunos avaliem os seus professores, em cada semestre, mas não se envolve diretamente com este procedimento.

Quanto ao perfil dos coordenadores entrevistados, cinco são do sexo masculino, quatro estão na faixa etária de 31 a 40 anos, quatro na faixa de 41 a 50 anos e apenas um tem acima de 50 anos. A maioria, cinco deles, possui o título de mestre, dois são especialistas e dois são doutores. Quanto à experiência na educação superior, cinco já trabalham há mais de 11 anos na docência superior, dois deles têm menos de cinco anos de experiência e os demais possuem entre seis e 10 anos neste nível de ensino. Há um caso que merece atenção, em que a coordenação do curso de Pedagogia, na universidade, é exercida por uma professora graduada em Ciências Biológicas. Os demais possuem formação compatível com os cursos que coordenam, mesmo quando não se trata da mesma graduação, são de áreas comuns, como é o caso do coordenador do curso de Sistemas de Informação que é graduado em Ciências da Computação.

Aos professores dos cursos selecionados para compor a amostra deste estudo foi aplicado um questionário, contendo 12 questões fechadas para assinalar ou enumerar e uma questão aberta. Foram aplicados 170 questionários e devolvidos 64 respondidos,

Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. O REUNI tem como meta global a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Tais metas tem como base as determinações contidas na LDBEN, Lei nº 9.394/96, no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais” (REUNI. Diretrizes Gerais, 2007, p. 4). A UFG, instituição pública em análise, aderiu ao REUNI e teve o seu Plano de Reestruturação da UFG aprovado pelo MEC em 27 de novembro de 2007. Nele se explicitou os impactos globais da sua implantação: “A ampliação gradativa da oferta de vagas no processo seletivo da UFG alcançará o total de 6.481 vagas em 2012, nos cursos já existentes e em outros a serem criados [...] ao final da implantação do Programa a UFG terá um acréscimo de aproximadamente 11.000 novos alunos em seus vários cursos. [...] haverá correspondente expansão física, a contratação de 482 professores e 300 servidores técnico-administrativos” (UFG.REUNI/2008-12, 2008, p. 3).

representando um retorno de 37,6%. Não foi possível aplicar os questionários a todos os professores devido a fatores como desencontros e incompatibilidade de horários, professores licenciados e outros que não concordaram em participar da pesquisa. Para que a amostra fosse considerada significativa, foi definido como mínimo de retorno o percentual de 30% em relação ao total de professores dos cursos em análise. Este percentual foi alcançado em sete dos nove cursos da amostra, ficando dois cursos com pouco mais de 20%. Destes, um é o curso de Administração da universidade pública e o outro é o curso de Sistemas de Informação da faculdade privada. Tendo em vista que houve cursos em que a média de retorno foi ultrapassada, os dados foram considerados suficientes para efetivarmos análises relativas a cada instituição.

Traçando um breve perfil destes professores verificou-se que 78,0% são do sexo feminino, predominando a faixa de idade entre 31 e 50 anos, sendo 39,0% na faixa de 31 a 40 anos e 37,0% entre 41 e 50 anos. Quanto à titulação, não foi verificada a presença de professores, na amostra, que sejam apenas graduados; em média, do total da amostra, 49,0% possui o título de mestre, 25,0% é especialista e 26,0% é doutor. Os professores participantes deste estudo possuem até 15 anos de experiência de docência na educação superior, exceção para os professores da universidade em que acima de 50,0% dos professores deste estudo têm mais de 16 anos de docência na universidade. No centro universitário 42,6% têm entre seis e dez anos de experiência, a seguir aparece a faixa até cinco anos, com índice de 25,6%. Acima de 16 anos de docência na educação superior a IES tem 16,0% de seus professores. Na faculdade os índices são bem diferenciados, invertendo os dados em relação à universidade. Não se verificou a presença de professores com mais de 16 anos de experiência na educação superior entre os professores nesta amostra, sendo que 38,6% deles possuem até 5 anos e o mesmo percentual na faixa de seis a dez anos. Apenas 22% possuem de 11 a 15 anos de experiência no terceiro grau.

Com referência à titulação dos professores, o perfil da amostra ficou semelhante ao perfil do quadro docente das instituições. A tabela 03 a seguir apresenta a titulação do corpo docente das IES em estudo.

Tabela 03 - Titulação do corpo docente das IES estudadas: 2006

	Graduados		Especialistas		Mestres		Doutores		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Faculdade	09	11,0	92	48,0	69	37,0	07	4,0	177	100,0
Centro Universitário	-	-	68	43,0	75	47,5	15	9,5	158	100,0
Universidade	22	1,8	83	7,0	404	33,3	702	46,3	1.514	100,0

Fonte: PDI das duas IES privadas e folder institucional da universidade.

Estes percentuais obtidos das IES em estudo podem ser comparados com os dados do censo de 2006 das IES brasileiras. A tabela 04 que segue, apresenta os dados do país.

Tabela 04 - Titulação docente – Brasil – 2006

	Sem graduação		Graduados		Especialistas		Mestres		Doutores		Total
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Faculdade	16	0,02	6.415	9,6	29.553	45,0	25.238	38,0	4.985	7,0	66.207
Centro universitário	-	-	1.965	10,0	6.739	35,0	8.203	43,0	2.376	12,0	19.283
Universidade	3	5,6	7.562	14,0	4.847	9,0	14.227	27,0	26.243	50,0	52.881

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior: ano 2006

Pode-se observar a mesma tendência quando se analisam os dados das IES da amostra e os dados de todo o Brasil. Os professores mais qualificados estão nas universidades, quase 80% somando-se os dados de mestres e doutores. Em seguida, com um percentual um pouco menor, 55%, estão os centros universitários e as faculdades privadas aparecem com 45% de mestres e doutores sendo que entre estes 38% são mestres e apenas 7% são doutores. Estes dados indicam que a maioria das faculdades vem mantendo os seus quadros com o percentual mínimo de professores qualificados de acordo com as exigências do MEC para considerar o quadro docente adequado com o Conceito Muito Bom (CMB) no processo de avaliação institucional. Este percentual varia de acordo com cada curso, mas a média tem sido mantida em torno de 30% a 40% de mestres e doutores pelas IES.

Quanto ao regime de trabalho, apenas o centro universitário e a universidade disponibilizaram dados por meio das pró-reitorias acadêmicas. O quadro docente do centro universitário é composto de 73,4% de professores *horistas*, 3,7% tem contrato de tempo parcial e 22,7% faz jornada em tempo integral. A universidade apresenta dados invertidos, sendo composto de 83,4% de professores com tempo integral, que inclui aqueles que fazem opção por dedicação exclusiva. O percentual de professores com tempo parcial é de 20,5% e 10,9% são professores que trabalham mediante contratos temporários, sem vínculo institucional.

Os dados relativos ao regime de trabalho dos professores em todo o Brasil também apresentam esses contrastes, conforme demonstra a tabela 05 a seguir:

Tabela 05 - Regime de Trabalho Docente – Brasil - 2006

	Tempo Integral		Tempo Parcial		Horista	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Faculdade	5.921	8,9	12.548	19,0	47.738	72,0

Centro Universitário	3.815	20,0	4.415	22,9	11.053	57,0
Universidade	44.077	83,4	7.034	13,0	1.170	3,3

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior – ano 2006

Novamente observa-se a inversão do quadro, com grande concentração de professores *horistas*²⁶ na faculdade e no centro universitário. No centro universitário deste estudo o índice de professores horistas, que é de 73,4% superando a média nacional de 57%, equiparando-se à média nacional das faculdades privadas. A crise que vem se instalando no campo da educação superior privada devido ao acirrado aumento da concorrência entre as IES tem levado ao aumento deste tipo de contrato, por ser mais flexível e menos dispendioso para os mantenedores.

Durante o processo de aplicação dos questionários de pesquisa esta intensificação das atividades docentes pode ser constatada. Muitos professores afirmaram não poder preencher o questionário por estarem envolvidos com excesso de tarefas. Foram citadas a preparação e correção de provas, o preenchimento de diários ou pautas eletrônicas, a elaboração de relatórios de pesquisa, a participação em reuniões, dentre outras. Alguns não quiseram apresentar justificativas, receberam o questionário e não o devolveram. A descrição dessa situação ocorreu tanto nas IES públicas como privadas; na universidade pública os professores queixam-se de excesso de reuniões e de pautas muito longas e nas IES privadas eles se queixam das muitas atividades decorrentes do excesso de alunos e de aulas.

Quanto aos estudantes, foram aplicados 432 questionários em classes do último ano dos cursos escolhidos para compor a amostra, no decorrer do segundo semestre de 2007. Foram escolhidos os alunos concluintes por entendermos que a sua trajetória acadêmica permite que opinem com mais propriedade sobre o tema em estudo. Os instrumentos foram aplicados nos horários de aula dos alunos, sempre agendados previamente com os professores. Este procedimento garantiu um retorno de 390 questionários respondidos. Em todas as turmas os alunos reagiram positivamente quando esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa. Surgiram questionamentos e queixas de alguns alunos que se consideraram

²⁶ “Professor horista pode ser definido como o docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar horas-aula independentemente da carga horária requerida ou que não se enquadre nos outros regimes de trabalho (tempo integral e tempo parcial), ou seja, esse professor é contratado exclusivamente para ministrar aula e recebe de acordo com a carga horária. Por não ter de fazer pesquisa, ele pode atender a um número maior de turmas do que um professor que trabalha em regime integral e dedica pelo menos 20 horas semanais na instituição mais outras 20 horas para pesquisa ou trabalhos fora da sala de aula. Ao contrário das universidades públicas que remuneram seus professores pelo total de horas integrais dedicadas à instituição, as faculdades, os centros universitários e as universidades privadas sempre pagaram seu corpo docente de acordo com o regime de trabalho horas/aula ministradas, previsto nos próprios instrumentos normativos.” (TAMBURUS, 2008).

muito desinformados sobre o assunto. Deste grupo, alguns utilizaram o espaço da questão aberta para registrar as suas críticas e insatisfações sobre este e outros assuntos referentes ao curso e à instituição.

O perfil dos estudantes quanto ao gênero segue a mesma tendência apresentada pelos dados dos censos, ou seja, em cursos da área de ciências exatas, neste estudo representado pelos cursos de Engenharia e Sistemas de Informação, predomina o público masculino com 76,4 % e 91,3%, respectivamente. Nos cursos da área de ciências sociais aplicadas, os cursos de Administração e Direito ficaram com percentuais de 50% e 48%, demonstrando um equilíbrio de público feminino e masculino. Quanto aos cursos de licenciatura, aqui representados pelo curso de Pedagogia, a média é de 84% de alunos do sexo feminino na instituição pública e 98% nas privadas.

Voltando ao perfil dos estudantes, foram observadas também algumas diferenças entre os cursos e as duas redes de ensino quanto à *faixa etária*. Predominam alunos na faixa de 18 e 24 anos nos cursos da universidade pública, com maior concentração na Engenharia, com 83% e na Administração, com 92,9%. O curso de Pedagogia tem 47,7% de estudantes nesta faixa.

Nas duas IES privadas há uma concentração menor na faixa entre de 18 e 24 anos. Na faculdade, o curso de Pedagogia possui 25% dos estudantes nesta faixa, 51,7% estão na faixa entre 25 e 35 anos e 23% já têm mais de 36 anos. Estes dados são complementares aos índices relativos à *jornada de trabalho* que apresenta um índice de alunos que trabalha em tempo integral de 81,8%. Quanto aos outros cursos a concentração é menor, mas a maioria fica na faixa de 18 a 24 anos. O curso de Administração possui 58,7% de alunos nesta faixa e Sistemas de Informação, 56,5%.

No Centro Universitário observou-se grande diferença entre os cursos. O de Direito possui 36% dos alunos com menos de 24 anos e 30,6% entre 25 e 35 anos. Já o curso de Administração possui 56% com até 24 anos e 29% entre 25 e 35 anos. O curso de Pedagogia desta instituição apresentou o maior índice de estudantes jovens em relação às outras IES, com 72,7% dos alunos com menos de 24 anos.

A pesquisa levantou também a origem dos estudantes quanto à *instituição em que cursaram o ensino médio*. Na universidade pública os estudantes dos cursos de Engenharia e Administração são, predominantemente, oriundos da rede particular, com 65% e 50% respectivamente. No curso de Pedagogia este índice se inverte, com 72,3% dos alunos oriundos da rede pública e 18,5% oriundos da rede privada. Na faculdade, nos três cursos pesquisados, predomina alunos oriundos da rede pública, todos com índices acima de 60%.

No centro universitário pode-se verificar uma menor concentração dos índices em relação à faculdade. No curso de Administração, 43,9% e de Direito, 38,9% dos alunos são egressos da rede privada. Já em Pedagogia, os dados são semelhantes aos da universidade, em que apenas 12% são oriundos da rede privada e 66% da rede pública.

Nota-se uma concentração de alunos oriundos da rede privada em cursos considerados de alta demanda tanto na universidade como no centro universitário. Na faculdade não se observou diferença no perfil dos alunos nos cursos de alta ou baixa demanda. Uma hipótese para este fenômeno é que haja mais vagas disponíveis do que candidatos aos cursos, uma vez que esta instituição passou a realizar o vestibular agendado, a partir de 2005, visando preencher as vagas restantes após o seu processo seletivo tradicional. Este tem sido um procedimento comum entre as IES privadas, tendo em vista as dificuldades que estas instituições vêm encontrando em conseguir o número de alunos necessário para preencher as vagas e formar turmas em seus cursos de graduação²⁷.

A situação dos estudantes desta amostra quanto ao exercício de atividade profissional remunerada apresentou indicadores bastante equilibrados nas três IES: a maioria dos estudantes do último ano dos cursos de graduação já está exercendo atividade remunerada, com índice médio de 80%. O dado que os diferencia é o número de horas trabalhadas, já que 64,4% dos estudantes de Engenharia civil da universidade pública fazem jornada diária de quatro horas e apenas 35,6% cumprem jornada de oito horas diárias. Nos cursos de Pedagogia da universidade e do centro universitário, em média 40% cumpre jornada de quatro horas diárias; 81% dos alunos de Pedagogia da faculdade cumprem jornada integral de trabalho. Verifica-se na caracterização geral dos alunos deste estudo que alguns aspectos são fundamentais na composição do seu perfil. Alunos de IES maiores e com maior tempo e tradição no ensino de graduação, a universidade e o centro universitário, possuem alunos com um perfil semelhante com relação a serem oriundos de escolas públicas ou privadas. O perfil dos alunos da Faculdade tende a se diferenciar; em geral estão na faixa etária acima de 24 anos, cumprem jornada de trabalho integral e são oriundos da rede pública de ensino.

Estrutura do trabalho

²⁷ Para Amaral (2003), o processo de privatização das IES já atingiu o seu limite de expansão quando se consideram as condições das famílias brasileiras em pagar as mensalidades. O estudo foi realizado com base no salário médio das classes sociais e que poderiam pagar um valor médio de R\$ 400,00 para as mensalidades.

Esta exposição está organizada em cinco capítulos, além das partes introdutórias e considerações finais. Na introdução explicita-se a origem do trabalho, identificando-se o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Constam também algumas considerações sobre a abordagem da pesquisa e o método de exposição, bem como a descrição da metodologia e apresentação dos instrumentos de coleta de dados. Ainda na introdução as instituições e os sujeitos da pesquisa são caracterizados.

O primeiro capítulo intitulado “a avaliação da educação superior no contexto das reformas políticas educacionais” apresenta uma análise do contexto sócio-político em que a avaliação institucional foi regulamentada e implementada, demonstrando que os processos avaliativos estão intimamente relacionados aos processos de reformas políticas intensificadas no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e na maior parte dos países da América Latina e Caribe a partir dos anos 1990. Demonstra ainda a importância que a avaliação institucional vem ganhando no contexto de expansão, privatização e diferenciação das IES, tendo em vista a sua natureza regulatória e classificatória.

O segundo capítulo intitulado “a constituição da docência universitária no contexto das políticas de avaliação das instituições de educação superior” tem como objetivo apresentar uma caracterização da docência da educação superior no contexto das políticas de avaliação institucional, seus principais problemas e desafios em um tempo de incertezas e mudanças na configuração da sua própria profissionalidade. Demonstra que a maior parte dos professores vem passando por um processo de intensificação do trabalho e de proletarianização profissional, em algumas circunstâncias agravadas pelos resultados das avaliações institucionais, cujo *ranking* vem sendo utilizado na promoção de ajustes financeiros por parte das instituições privadas, quase sempre visando tornarem-se mais competitivas no “mercado educacional”.

O terceiro capítulo denominado “princípios institucionais contidos nos planos de desenvolvimento institucional: concepções, objetivos e perfil” apresenta uma análise dos três documentos institucionais (PDIs) à luz de alguns referenciais teóricos, dentre eles Bourdieu e Boltanski (1999), que analisam o papel das instituições educativas no provimento de cargos profissionais para suprir o sistema econômico marcado por um mercado de trabalho flexível e concorrencial, quase sempre em detrimento de uma formação de fato *universitária* e acadêmica. O texto apresenta ainda algumas diferenças e semelhanças entre as realidades específicas da rede pública e privada expressas nos discursos contidos nos respectivos PDIs.

O quarto capítulo intitulado “as políticas de avaliação das instituições sob o olhar do coordenador de curso” apresenta uma análise das entrevistas realizadas com nove coordenadores de curso das três instituições em análise. Os coordenadores revelam como avaliam os processos de avaliação institucional promovidos pelo MEC e quais são as principais repercussões destas avaliações na condução dos trabalhos acadêmicos de seus respectivos cursos e instituições. Segundo a maioria dos coordenadores ouvidos, a avaliação tem repercutido de forma mais intensa no âmbito da gestão dos cursos do que nas salas de aula ou na rotina dos professores.

O quinto e último capítulo “repercussões das políticas públicas de avaliação institucional na docência: o que pensam os professores e os estudantes” apresenta a descrição e uma análise de como estes sujeitos estão lidando com os processos avaliativos das instituições e em que aspectos os seus resultados tem provocado mudanças nas práticas dos professores. O capítulo demonstra também como estes sujeitos avaliam os impactos desta avaliação na melhoria dos cursos e quais aspectos consideram mais importantes na promoção da qualidade de ensino das instituições.

No texto conclusivo os resultados são apresentados em sínteses, buscando responder aos objetivos e questionamentos traçados inicialmente. Pode-se afirmar que a avaliação institucional tem sido vivenciada de maneira bem distinta nas instituições públicas e privadas. Na pública ressalta-se a sua autonomia na definição dos seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo o processo avaliativo institucional pouco importante no direcionamento das suas políticas. Nas instituições privadas seus resultados têm sido largamente utilizados na reestruturação dos seus projetos e políticas internas e externas. Pode-se afirmar ainda que, dentre as diversas áreas do conhecimento, a avaliação incide mais intensamente nas ciências sociais aplicadas do que nas áreas de formação de professores e exatas.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo das repercussões das políticas públicas de avaliação das instituições de educação superior (IES) na prática docente estimula uma breve reflexão abordando a tríade expansão, democratização do acesso e avaliação institucional. A análise destes fenômenos possibilita compreender como o processo de expansão da educação superior no Brasil, ocorrido na década de 1990, vem transformando os conceitos até então vigentes de

democratização do acesso ao ensino superior e dos processos de avaliação sistêmica das IES públicas e privadas no Brasil. Estas transformações encontram terreno fértil em um país que, historicamente, tem sido palco de inúmeras políticas educacionais que, em geral, ou vigoram por um curto período de tempo ou sofrem transformações que descaracterizam a idéia originalmente proposta. No âmbito da educação superior esse fenômeno tem sido visível quanto às tentativas de se promover um processo avaliativo das instituições, capaz de promover a melhoria da qualidade dos seus processos educativos.

O tema avaliação de IES é relativamente recente tendo se difundido no Brasil nos anos de 1980. Tornou-se, entretanto, no tempo atual, um importante campo²⁸ de estudos e pesquisas considerando o relevante espaço que passou a ocupar na definição de políticas públicas para a educação superior (e demais níveis de ensino), especialmente a partir da sua inclusão como um dos principais instrumentos dos governos e agências multilaterais de financiamento na definição dos seus investimentos. Nessa perspectiva, a avaliação não é mais “coisa de escola”, nem somente da educação. Ela ultrapassa esses âmbitos e cada vez mais vai ampliando seus efeitos e seus avanços na economia e na política. Para Dias Sobrinho, “O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exhibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39)

Tendo em vista a importância da avaliação e os papéis que ela vem desenvolvendo na definição dos rumos da educação, é possível que ela tenha contribuído para o processo de democratização das ações relacionadas à educação superior no Brasil, considerando-se que, em geral, há uma tendência em se relacionar expansão da educação superior à democratização do acesso e melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Entretanto, a referência ao termo *democracia* tem remetido a um conceito tão ou mais complexo que o conceito de avaliação. Afinal, de que democracia está se falando? Para Fávero e Semeraro, “democracia é o sistema político mais complexo e difícil, é árduo o esforço teórico para

²⁸28. Martins (1997) identifica a teoria de campo como sendo uma categoria central no esquema explicativo de Bourdieu. Ele escreve que, para este autor “o campo é um espaço que possui uma estratégia própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os autores estabelecem entre si no seu interior” (p. 42). Dias Sobrinho (2002) defende que “de muitas maneiras pode-se conceber o campo da avaliação. Por se tratar de um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões. A própria idéia de fenômeno indica que se trata de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam. A avaliação é pluri-referencial, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências” (p. 89).

pensá-la e concretizá-la, respeitando, ao mesmo tempo, a multiplicidade tensa de suas expressões, a recriação contínua de suas formas e a unidade de sua ação” (FÁVERO & SEMERARO, 2002, p. 8). Os mesmos autores defendem que

o envolvimento da educação com estes horizontes implica em transformação pessoal e social, capaz de apresentar um conjunto articulado de propostas que combatem a manipulação, a fragmentação e a exclusão, abrindo caminhos para um aprendizado que visa libertar das diversas dominações e educa para a autodeterminação, o reconhecimento dos outros e a reciprocidade democrática (idem, p. 8).

Para estes autores, a democratização dos espaços sociais, do acesso aos bens e serviços e especialmente à educação com qualidade²⁹ é a chave para que ocorra uma transformação dos cidadãos no sentido de não permitir que sejam subjugados pelos detentores dos mecanismos políticos e meios de produção e de comunicação, em geral definidores das “tendências” do *mercado* e do consumo. Para eles, o que se espera é que a educação contribua para que haja esclarecimento dos cidadãos³⁰, tornando-os aptos a discernir e a cumprir o seu papel diante das necessidades sociais do seu tempo. Esta tem sido uma ambiciosa meta dos planos e projetos educacionais em todas as esferas governamentais. Para Fávero e Semeraro (2002), entretanto, o que tem ocorrido na verdade, é uma sucessão de mudanças nos tipos de autoritarismos desde o governo militar. Para eles, com o fim do

regime militar e a introdução das liberdades institucionais e da Constituição de 1988, era de se esperar que a expansão democrática e a promoção da vida social tomassem conta do Brasil. O que vem se observando, no entanto, é um retrocesso dos direitos fundamentais, um recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadoras tanto na economia como na política e na educação. Uma ditadura mais sutil e eficaz foi se infiltrando na sociedade brasileira, substituindo a ditadura militar, em sintonia com o pensamento e o projeto totalitário neoliberal que invadem o mundo e encontram seguidores

²⁹ O termo qualidade aqui é utilizado em uma perspectiva política, baseada numa concepção sociológica, estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer natureza. Essa concepção se opõe à outra, à que se filia à defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais e que atende pelo nome de “Gerência da Qualidade Total” (GQT) (SILVA, 1996, p. 170).

³⁰ Theodor Adorno (1903 – 1969), em sua obra: “Educação e Emancipação” considera a emancipação como um contraponto à tendência massificante da “indústria cultural”, erigida no bojo das sociedades capitalistas liberais. Chama atenção para o perigo da escola, ao invés de contribuir para que haja o esclarecimento crítico do sujeito sobre os perigos dos efeitos desta ideologia, passe a reforçá-la. Nesse sentido, escreve: “o pior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem se dar conta da própria condição de sujeito alienado”. Para Adorno “o desenvolvimento social não conduz, necessariamente, à emancipação. As condições colocadas pela indústria cultural e pela “semiformação” do sujeito social correspondem à continuidade histórica das condições sociais necessárias para se desembocar em Auschwitz”. (ADORNO, 1995).

particularmente obedientes nos governantes brasileiros e latino-americanos (FÁVERO & SEMERARO, 2002, p. 9).

É no bojo deste movimento de infiltração das idéias neoliberais na sociedade que são criadas as condições favoráveis para adoção de políticas públicas, a maioria das vezes, alheias aos anseios das camadas majoritárias da sociedade. A educação, bem como os demais serviços estatais, acaba acolhendo múltiplos interesses, em especial os relacionados ao capital financeiro especulativo e aos organismos multilaterais.

É imperativo, portanto, refletir sobre as tensões que caracterizam a discussão sobre as políticas públicas para as instituições de educação superior brasileiras, relacionadas às prescrições dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial (BM) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de modo especial os seus aspectos que dizem respeito aos processos de avaliação institucional bem como as suas repercussões no interior das IES brasileiras.

1.1. A influência dos organismos multilaterais nos atributos da avaliação institucional

A partir da década de 1980, no Brasil, intensificam-se as relações entre os organismos financiadores externos e os processos de avaliação da educação promovidos pelo governo federal. Os empréstimos ou ajudas financeiras são associados à avaliação das condições antes, durante e após a implementação dos projetos por ele financiados. Pode-se afirmar, segundo Silva (2002), que o Banco Mundial, por exemplo, está contribuindo para definir as formas locais para a avaliação, segundo os seus critérios e necessidades, cumprindo um forte papel ideológico. Quase sempre o Banco impõe aos países que buscam seus empréstimos que a educação se ajuste a restrições orçamentárias, tornando-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, assumindo, de preferência, o modelo gerencial³¹. Recomenda ainda aos países em desenvolvimento que garantam a educação básica gratuita,

³¹ “Trata-se de um modelo que se diferencia da abordagem administrativa tradicionalmente utilizada na escola pública e que a instiga a adotar o *modus operandi* do setor privado. A liderança é apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia escolar, sendo atribuída, prioritariamente ao diretor. Documentos oficiais, elaborados com a participação do Banco Mundial, apontam para a necessidade de capacitação de diretores como fator determinante para a eficácia do rendimento escolar. Sugerem, ainda, a necessidade de treinamento intensivo dos protagonistas escolares na área de planejamento estratégico, para que se possa financiar melhorias de qualidade e de expansão do acesso escolar sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, sendo aconselháveis, portanto, alternativas de financiamento e de estratégias que atinjam o sistema, sem aumentar os custos. Apela-se para a otimização de recursos disponíveis e para o investimento em insumos e em inovações, como a utilização de materiais didáticos e tecnológicos, medidas de manutenção e melhoria da gestão e autonomia das escolas; treinamento prático no serviço para docentes e para equipe de direção” (FONSECA, TOSCHI e OLIVEIRA, 2004, p. 11).

inclusive com repasses de subsídios sob a forma de programas como a “bolsa-escola”³². Em relação à educação superior não aparece como prioridade ao se distribuir os recursos dos impostos e recomendam que as instituições públicas procurem fontes alternativas de financiamento; recomenda também que os governos repassem bolsas de estudos àqueles estudantes comprovadamente pobres e que não podem pagar seus estudos. Dessa forma, o Banco acaba provocando o surgimento de novas relações entre o público e o privado, entre o Estado e a sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995).

Há nas recomendações do Banco a proposta de ações que interferem profundamente no modo de ser das IES,

Pois elas prevêem uma espécie de *privatização branda* da educação superior que não se esgota simplesmente no fim da gratuidade e na diminuição dos financiamentos públicos. O Banco faz recomendações que vão desde medidas mais eficientes de gestão a formas novas de organização diferenciada, diversificação de fontes de financiamento e novas relações trabalhistas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

O resultado destas políticas tem sido a descaracterização das instituições que são forçadas a criarem mecanismos de sobrevivência como o da criação das fundações de apoio, da venda de serviços, terceirização e flexibilização dos contratos de trabalho. As IES passam a oferecer cursos de curta duração, flexíveis, que priorizam os saberes úteis e rentáveis, bem de acordo com as demandas do atual mercado de trabalho. Nesse contexto o papel da avaliação passa a ser instrumento que dá grande ênfase aos resultados, deixando de considerar os processos educacionais. Em estudo realizado sobre os impactos destas políticas nos países em desenvolvimento, o Brasil inclusive, Silva (2002) constata que

As relações com o Banco Mundial intensificaram-se durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a ampliação de medidas concretas dos ajustes estruturais, estabilização econômica e reformas. Quanto aos dados percentuais para a educação, no período de 1987-1994, eles passaram de 2% para 29% do total de empréstimos realizados pelo Banco Mundial. A quantidade de projetos aprovados e o montante de dólares emprestados estão articulados com a capacidade dos governos locais para induzirem a redução dos gastos públicos, barateamento dos custos sociais, autofinanciamento do ensino médio e superior e retração do Estado no setor social (p. 102).

³² O programa Bolsa Escola é parte do programa Escola para Todos, um plano coordenado pelo governo federal que tem como objetivo matricular na escola todas as crianças do Brasil. Este programa é a base para a criação do atual programa Bolsa Família, regulamentado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que tem por objetivo “combater a fome, a miséria e promover a emancipação das famílias mais pobres do país”. Por meio do programa Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. (www.mds.gov.br – consulta realizada em 30/05/2008);

A autora também destaca a subordinação dos governantes brasileiros aos princípios do Banco, ainda que estes princípios sejam opostos a valores como autonomia e soberania da nação. Segundo ela, para contemplar seus interesses políticos e subordinar a educação ao modelo econômico, prescrevem o barateamento dos custos da educação para o setor público e estimulam o crescimento do setor privado. As políticas para a educação são pautadas numa lógica excludente e

Secundarizam as referências clássicas de democracia, cidadania, justiça, ética, solidariedade e emancipação, voltadas para a humanização e convivência social, e estão sobre o primado da individualidade, competitividade, utilitarismo, da sensação de que tudo pode, da banalização da ética, de ações imediatas, do lucro a qualquer preço e da ausência de sentido para a vida. (...) reduzem o direito à educação apenas ao ensino fundamental, a formação de professores a um treinamento à distância ou em serviço e o ensino a uma instrumentalização das pessoas que conseguiram ultrapassar todas as barreiras e estão em condições de se adaptar às mudanças rápidas (SILVA, 2002, p. 112-113).

Outro organismo internacional que tem exercido forte influência nas políticas públicas brasileiras é a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Silva (2002), com caráter intergovernamental, a OCDE tem prioritariamente objetivos econômicos e dedica-se defender os interesses dos países membros³³. A educação, constituindo-se em um atraente “negócio” e que poderá render muitos lucros para os investidores passou, então, a ser do seu interesse. Nesse sentido, para a organização, a avaliação também passa a se constituir em uma importante estratégia de acompanhamento e controle dos resultados dos projetos educacionais, porque oferece informações sobre a eficácia, a eficiência e a performance das políticas públicas. Os indicadores estabelecidos pela OCDE são de natureza quantitativa, o que, na visão desse organismo, possibilita comparações entre os países. Segundo a autora,

os indicadores mais utilizados são: despesas com a educação em relação ao PIB; fontes de financiamento da educação; fluxo de estudantes em cada nível; resultados do ensino, tais como o nº de diplomas e de pessoal

³³ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “é uma organização intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia de mercado. A organização foi criada depois da Segunda Guerra Mundial, em 16 de abril de 1948, com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Européia. Em 1961 converteu-se na OCDE, com atuação mundial. Os seus objetivos são: Realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial; Contribuir com uma expansão econômica saudável nos países membros, assim como nos países não membros; Favorecer a expansão do comércio mundial sobre uma base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais. Os países membros da organização são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suécia, Suíça, Turquia”. (www.cgu.gov/ocde/sobre/index.asp - consulta realizada em 30/05/2008)

científico; e dados relativos ao mercado de trabalho, tais como a relação emprego, salário e formação” (p. 55).

Para a OCDE avaliação é tida como elemento essencial para a melhoria das políticas educativas, que tem a finalidade de atender às imposições de ordem econômica dos ricos países membros. Entende-se por *melhoria*, neste contexto, o alinhamento às condições impostas, em geral de cunho neoliberal, privatista e gerencialista nos mesmos padrões do Banco Mundial.

Uma das conseqüências da adoção dessas políticas, no Brasil, foi que as “portas” se abriram para o livre mercado educacional, o que vem contribuindo para a rápida expansão da rede privada de ensino. Esta expansão tem contribuído para tornar a educação superior cada vez mais próxima do ideário dos organismos multilaterais, cada vez mais “funcionais” (CHAUÍ, 1999) cujos saberes devem ser “úteis” para o desenvolvimento da economia. Neste sentido a avaliação passa a assumir o papel de um instrumento governamental para o exercício do controle político e econômico, aumentando a função controladora do Estado, o que colabora para justificar a designação de *Estado Avaliador* por Afonso (2001), difundida nos anos de 1990. A avaliação das IES é, assim, fortemente determinada pelo contexto sócio-político-econômico, influenciado pelo sistema econômico, estando por isto, sujeita a assumir características que a identifiquem mais com a categoria normativa do que com os pressupostos formativos da avaliação³⁴.

1.2. Desafios da democratização diante da progressiva descaracterização da educação superior

A história brasileira recente sinaliza um progressivo atrelamento das políticas públicas aos interesses do capital internacional, conforme analisa Gaudêncio Frigotto:

O grupo político de Fernando Henrique Cardoso como presidente teve a competência para o denominado ajuste sob a férrea doutrina dos organismos internacionais. Trata-se de um governo, como nos mostram Petras e

³⁴ Dias Sobrinho (2002) classifica a avaliação em duas grandes categorias, a *normativa* e a *criterial*. A primeira, *normativa*, é usada em testes padronizados devido à sua objetividade e “pelo alto grau de certeza que esses instrumentos passam ao público em geral, que neles acreditam, sem questionar” (p.49). Os resultados destas avaliações são organizados hierarquicamente, podendo servir para classificar os estudantes de uma turma, uma nação ou até mesmo *em rankings* internacionais. Para este autor, esta modalidade de avaliação “cumprir uma função relevante no acirramento da competitividade, tanto no plano individual como no institucional” (p.50). Por possibilitar as comparações é o tipo avaliação (normativa) que atende à necessidade de controle por parte do Estado. A segunda categoria, “a *criterial* tem um caráter mais *formativo* que seletivo, pois aqui se trata de comparar o estudante consigo mesmo, com base em critérios previamente definidos. Dela se esperam informações fidedignas a respeito das competências mínimas que todos deveriam saber ou demonstrar, segundo critérios estabelecidos” (p.51). Para este autor, as duas modalidades podem ser aplicadas em âmbito nacional, podendo combinar o controle por parte do Estado e a orientação para o mercado. (p.49-51)

Veltmeyer (2001), que protagonizou a “desapropriação do país” e a grande meta foi a de “tornar o Brasil seguro para o capital” (...) o resultado dos anos do governo FHC mostram que as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado vale dizer do capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. (FRIGOTTO, 2002, p. 55-56)

O principal impacto desses ajustes que recaíram sobre a educação superior diz respeito ao processo de expansão de vagas, visando a “democratização” do acesso das camadas populares, quando ocorreu um extenso processo de expansão do número de IES. Essa expansão veio acompanhada de ampla flexibilização na organização dos currículos e na implantação de novos cursos, especialmente tendo em vista a também diferenciação das IES, sob o argumento de adequação às novas exigências do “mundo globalizado” e do “mercado de trabalho” cada vez mais flexível e exigente. Privatização, flexibilização e diferenciação, juntas, constituem um tripé que pode comprometer a qualidade dos cursos de graduação, especialmente porque houve estímulo do Governo Federal, por meio do MEC, para a criação de novas instituições privadas e abertura de novos cursos pelas IES já existentes. Alguns aspectos comumente avaliados nas IES, tais como a qualificação do corpo docente, o acervo bibliográfico e a dedicação à pesquisa, passaram a ter um peso menor no processo de avaliação das instituições não universitárias. Esse quadro tem se agravado nos últimos anos, quando o número de IES privadas saltou de 1.004 em 2000 para 2.141 em 2006, e o número de matrículas no setor privado saltou de 1.807.219 para 3.260.967 nesse mesmo período, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2006 divulgado pelo INEP (BRASIL.INEP, 2007)³⁵. Os dados anteriores mostram que a democratização do acesso, nos moldes como foi sendo promovida, acabou por fortalecer as *empresas* privadas que passaram a investir na abertura de IES como um lucrativo *negócio* educacional.

O rápido processo de expansão e privatização das IES vem comprometendo fortemente o histórico compromisso da educação superior com a produção e socialização do conhecimento, que passa a ser entendido e negociado como uma mercadoria no mercado educacional. A esse respeito, Dias Sobrinho (2005) escreve:

O conhecimento é hoje amplamente reconhecido como principal insumo da economia. Assim sendo, o valor do trabalho e das mercadorias teria se transferido para a aplicação do conhecimento e a capacidade gerencial.

³⁵ <http://sinaes.inep.gov.br> acesso em 23 jun. 2008.

Embora largamente utilizados esses conceitos, há problemas em designar o conhecimento como insumo ou capital econômico que está disponível ao consumo e ao consumidor. O conhecimento – insumo econômico - seria, então, um capital, mais precisamente um “capital cultural”. Portanto, poderia ser produzido e consumido, como matéria-prima. Mas, não se pode atribuir à expressão “capital cultural” o mesmo significado que a palavra “capital” recebe na teoria econômica, e sim de acervo de conhecimentos. Os conhecimentos não são consumidos como o são as matérias-primas. Ao contrário, os conhecimentos não se consomem, não se acabam, só se ampliam, se enriquecem, se multiplicam ao se incorporarem ao acervo individual e social, ao serem transmitidos de uma pessoa a outra e ao serem aplicados. É com tais cuidados que devem ser entendidas as expressões “insumo”, “capital cultural”, produção, distribuição e consumo do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 76).

Tratar do conhecimento implica, portanto, compreender o sentido da universidade em seu tempo e, a partir desta leitura, tentar compreendê-la para transformá-la. Para isto algumas questões tornam-se urgentes: Como conciliar democratização e autonomia com regulação e disciplinamento externo? Esse paradoxo parece permear todo o processo de constituição da universidade no Brasil, influenciando fortemente a definição e o encaminhamento de políticas e projetos voltados à educação superior. Como definir parâmetros de expansão, crescimento e democratização do conhecimento por meio do acesso de um maior contingente de pessoas na educação superior? Como atribuir qualidade e como definir essa qualidade? Como acompanhar esse crescimento sem interferir na autonomia da universidade? Como promover a avaliação das IES de tal forma a fortalecê-la como instituição social? Que perspectivas esses processos de avaliação em curso nos trazem no sentido de minimizar as dificuldades e deficiências das instituições recém criadas, cujos professores encontram-se, em sua maioria, despreparados para o magistério superior? (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 95-96). As respostas a estas indagações não são simples e o desejo de contribuir na busca de respostas nos leva a examinar, em resumo, o cenário existente na América Latina, cujas comparações e reflexões são importantes na formulação das políticas públicas brasileiras, além de estar toda a América Latina vivendo as mesmas pressões externas sobre seus sistemas educativos de nível superior.

1.3. A avaliação da educação superior no contexto da América Latina

No campo da educação superior, o final do século XX e início do século XXI assistem a implantação e consolidação de um projeto de educação superior que parece romper com a tradição das grandes universidades em ministrar o ensino aliado aos projetos

de pesquisa e extensão³⁶, em que se compromete com a produção e socialização do conhecimento vinculado a valores duradouros e universais. A partir dos anos de 1980 assiste-se a uma inversão dessa lógica e grande parte das instituições de educação superior vêm se transformando em um *locus* de formação de mão-de-obra especializada para atender às demandas presentes no *mercado* de trabalho, que tanta força adquiriu com o avanço da ideologia liberal. São poucas as instituições, dentre as IES privadas, conhecidas como *ilhas de excelência*, que mantêm o projeto de educação superior que alia ensino, pesquisa e extensão, que de certa forma fazem resistência a esta pressão para adequar-se às necessidades dos tempos atuais. Essas instituições são, em geral, comunitárias ou confessionais, localizadas em grandes centros econômicos e, para executarem seus projetos gozam de relativa autonomia acadêmica e financeira em relação aos seus mantenedores.

As IES públicas são aquelas que ainda conseguem desenvolver as suas atividades com uma maior autonomia. Entretanto, há em curso um processo que tem levado estas IES a se dirigirem ao mercado para a captação de recursos extra-orçamentários, o que tem provocado uma crescente heteronomia destas IES (SGUISSARDI, 2000).

Neste contexto as IES vêm se transformando, se metamorfoseando³⁷ para ajustarem-se às exigências de uma sociedade capitalista cada vez mais caracterizada pela lógica do pensamento liberal. A expansão da oferta de vagas na educação superior, em grande parte dos países da América Latina, atendeu aos mesmos princípios, ou seja, ao ajuste dos planos dos governos ao receituário dos organismos financiadores internacionais, especialmente Banco Mundial³⁸. O argumento é de que este seria o caminho mais curto

³⁶ Após a promulgação da LDB (Lei nº. 9.394/06), procedeu-se à diferenciação das IES, ou seja, elas foram classificadas de acordo com a sua “vocação”. As Universidades dedicam-se prioritariamente à pesquisa, mantendo a tradição de aliar ensino, pesquisa e extensão. Os Centros Universitários possuem ênfase no ensino de graduação, com certo grau de autonomia para, por exemplo, abrir novos cursos e vagas e registrar diplomas, e pouco compromisso com a pesquisa, enfatizando a iniciação à pesquisa. As Faculdades, os Centros de Educação Tecnológica e os Institutos Superiores de Educação (ISE) completam a lista dos tipos possíveis de IES no Brasil e possuem como característica a dedicação quase que exclusiva ao ensino de graduação. Este último, os ISE, que abrigavam o curso Normal Superior, foram extintos juntamente com o curso, em abril de 2006.

³⁷ O termo *Metamorfose*, no estudo de OLIVEIRA (2000, p. 166), “consiste na dinâmica que constitui as novas formas, feições e estruturas que estão se processando nas instituições públicas de educação superior, com o objetivo de transformar o modo de agir e de ser da instituição, de modo a torná-lo coerente com os processos de mercantilização da educação superior, especialmente nos chamados países periféricos”.

³⁸ Silva (2002) defende a tese de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias para a educação com o consentimento dos governos latino americanos. Segundo ela, “o Programa de Ajuste Estrutural (PAE), imposto aos países devedores pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, tem contribuído para desestabilizar moedas nacionais, arruinar as economias e a vida social de regiões inteiras. Essas instituições financeiras internacionais (IFIs) constituem poderosa burocracia internacional. São órgãos reguladores operando dentro de um sistema capitalista, que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, têm habilidade não só de criar e movimentar dinheiro sem

para melhorar os indicadores sócio-econômicos destes países, em sua maioria, dependentes e em desenvolvimento. Entretanto pesquisas mostram que quanto mais os países se tornam dependentes dos financiamentos externos, mais dificuldades encontram em consolidar uma política de governo adequada às suas reais necessidades.³⁹

A implementação das políticas de avaliação e regulação da educação superior no Brasil e em outros países da América Latina vem seguindo tendências e traços bastante comuns. Em geral são marcadas pelo estímulo à diferenciação, desregulação e privatização da educação superior, fenômeno que vem se intensificando a partir dos anos de 1980 e 1990, período em que se expande o acesso de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos neste nível de ensino. Nesse sentido é consenso internacional, segundo a Unesco, que

Los centros de enseñanza superior están destinados a desempeñar un papel fundamental en las sociedades del conocimiento, en las que los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber habrán experimentado un cambio profundo. En el transcurso de los últimos cincuenta años, estos centros – inspirados en gran parte en el modelo de las universidades europeas – han experimentado un enorme aumento del número de estudiantes, que según algunos equivale a una verdadera “massificación” de la enseñanza superior. La oferta educativa se diversifica a medida que los conocimientos progresan (2005, p. 95).

Paradoxalmente esta expansão é seguida de uma progressiva redução de verbas públicas para financiamento deste nível de ensino, abrindo-se espaços para a entrada da iniciativa privada no que acabou sendo denominado de “quase-mercado educacional”.⁴⁰ Dentro deste contexto a avaliação das instituições de educação superior se coloca como uma ferramenta importante na promoção de uma formação de qualidade⁴¹, quase sempre

impedimentos, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização de moedas fortes”. (SILVA, 2002, p. 69)

³⁹ Segundo Silva (2002), o Banco Mundial “explicitamente expõe políticas antidemocráticas e anti-sociais desconsiderando as múltiplas realidades nacionais e culturais, na medida em que tratam de forma superficial e simplista questões complexas e conflituosas. Os complexos sistemas educacionais dos Estados Latino-Americanos não comportam visão tão estreita, reducionista e superficial. São políticas e estratégias capazes de introduzir disfunções profundas na educação pública e de colocar em escombros conquistas sociais através de fissuras permanentes, colocando os Estados latino-americanos, particularmente o Brasil, em contínua desvantagem, subserviência e subordinação”. (Op. Cit. p. 75-76)

⁴⁰ “*Quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (AFONSO, 2000, p. 115).

⁴¹ “Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais *insumos*. Uma educação de qualidade é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 7,9).

ameaçada pelos processos de diversificação e desregulamentação que vêm marcando a criação de IES privadas nos países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil se situa.

Pode-se afirmar que

Los riesgos de una “mercantilización” de los servicios de enseñanza superior son reales, aunque no todos los países se hallen en una situación idéntica a este respecto. Los Estados que poseen una larga tradición universitaria no se ven tan amenazados por esta diversificación de la oferta de enseñanza superior. O caso más preocupante es el de los países carentes de esa tradición, ya que en ellos la aparición de las sociedades del conocimiento suele ir de par con la emergencia de auténticos mercados de la enseñanza superior. Esto há llevado a algunos comentaristas a calificar este proceso de “macdonaldización” del conocimiento. Es necesario velar por que estas tendencias no terminen por desvirtuar la misión primigenia de la enseñanza superior (UNESCO, 2005, P. 95).

Para lidar com os desafios impostos pela grande expansão, diversificação e até mesmo pela *mercantilização* da educação superior, é preciso definir os parâmetros da qualidade que se espera alcançar neste nível de ensino. Neste contexto, surgem então alguns conceitos importantes que passam a fazer parte dos debates sobre a educação superior tais como a *acreditação*. Para Dias Sobrinho,

Acreditar corresponde a dar fé pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando publicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos; es comprobar oficialmente que una institución educativa – o um programa específico – cumple (o no) los requisitos de calidad y, por tanto, los certificados que otorga son válidos (o non). A la vez, la acreditación debe estimular la búsqueda continua de calidad y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 2).

Para este autor, a *acreditação* é importante tendo em vista a interdependência entre as nações que o fenômeno da globalização vem impondo. A maioria dos fenômenos locais e nacionais está fortemente influenciada por fenômenos internacionais e muitas vezes por valores universais, o que reflete na educação superior, posto que as demandas deste nível de educação sejam muito amplas e exigem respostas diversificadas, segundo o tipo de organização e funcionamento das instituições, ou seja, o grande desafio consiste em “assegurar a qualidade em contextos assimétricos” (DIAS SOBRINHO, 2006). Para o contexto da América Latina e Caribe, a Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad em la Educación Superior (RIACES) oferece uma análise que parece representar o que seria considerado qualidade no contexto dos sistemas de educação superior da região: “Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia ou organismo de acreditación. (RIACES, 2004, p. 21 apud DIAS SOBRINHO, 2006, p. 01).

Alcançar a qualidade significaria, portanto, satisfazer as expectativas, cumprindo os padrões estabelecidos previamente por agências ou organismos externos de acreditação, ou seja, quanto mais uma instituição se aproximasse desse padrão, mais elevado seria o seu grau de qualidade. Por este expediente, a qualidade poderia ser examinada de forma mais objetiva. Entretanto é certo também que a acreditação tem seus limites, uma vez que ela se baseia, quase sempre, em resultados objetivos e passíveis de comparação, não sendo possível mensurar fenômenos subjetivos e complexos tais como processos educativos, contextos institucionais, valores, atitudes, aspectos sociais e necessidades das comunidades locais. Para Dias Sobrinho “La acreditación no puede limitarse al cumplimiento de una calidad sin pátria. Además de criterios internacionales de calidad basados em la tradición científica, la calidad también debe tener relación com la pertencia” (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 8).

1.3.1 Expansão e privatização da educação superior: alguns traços comuns na América Latina

Pelo exposto pode-se concluir que a abordagem do tema avaliação da educação superior constitui-se em um instigante desafio. Algumas tendências da educação superior na América Latina, apontadas por Dias Sobrinho (2006) confirmam a pertinência deste debate, tais como: (a) instituições que não realizam pesquisa, contratam professores em tempo parcial ou horistas, muitos com tempo definido, e, em grande parte não possuem um plano de carreira docente baseado em valores acadêmicos e, quando há dedicação a pesquisas, são nichos de pesquisa vinculados aos setores produtivos da sociedade, tais como indústrias que acabam monopolizando os saberes produzidos para fins privados; (b) o efeito da globalização faz com que as IES persigam uma inserção competitiva em âmbitos nacionais e internacionais, muitas vezes à revelia de características e demandas comuns à comunidade regional; (c) expansão quantitativa de instituições e matrículas, crises de financiamento⁴², privatização, diferenciação institucional, heterogeneidade nos padrões de qualidade; (d) descompasso quanto à possibilidade de democratização do

⁴² Como exemplo, pode-se explicitar o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Conforme Amaral (2003, p. 200) “para que as instituições paguem suas despesas básicas, elas se vêm forçadas a seguir o caminho da venda de serviços, passando a atuar por meio de convênios e contratos com fundações de apoio – entidades sem fins lucrativos e de direito privado – abrindo cursos de especialização e de extensão que cobram taxas de alunos, oferecendo assessorias e consultorias, prestando os mais diversos serviços laboratoriais etc. Estariam as instituições imersas no dilema universidade ou empresa de ‘consultoria e serviços’, com todas as conseqüências negativas desse fato?”

acesso à educação superior que, via de regra não se faz acompanhar de ensino de qualidade, especialmente para os segmentos desfavorecidos (pobres, afrodescendentes e outros, no caso do Brasil). Nesse sentido Dias Sobrinho alerta que, além dos critérios científicos universais, os processos de avaliação e acreditação na América Latina e Caribe precisam valorizar também as questões relacionadas à justiça social, equidade, democratização e ampliação de oportunidades. Alguns dados reforçam esta preocupação:

Los sistemas educativos de la región son cuantitativamente muy diferenciados. Por cima de 1.000.000 de estudiantes: Brasil, México y Argentina. Entre 500 mil y 1.000.000: Colômbia, Peru y Venezuela. Entre 150.000 y 500.000: Bolívia, Chile, Cuba y Ecuador. Com menos de 150.000 estudiantes, hay 9 países: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. El número total de estudiantes, aproximadamente 13.000.000, se multiplica por más de cuarenta desde 1950 y 30 veces desde 1960. Hay más de 7.000 instituciones, de las que poco más de 1500 son universitarias. Las demás son no-universitarias y, em su mayoría, privadas. (DIAS SOBRINHO, 2006, p.4)

É importante destacar que a expansão apresentada nestes dados está relacionada ao crescimento e ampliação do setor privado, sendo que os índices variam entre os países da América Latina. Por exemplo, em 2006 o Brasil possuía 4.676.648 estudantes (BRASIL.INEP, 2007), o que corresponde a um terço das matrículas da região. Mesmo experimentando um aumento de 13% ao ano desde 1998, sua taxa líquida de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior é 12,1%, enquanto que a média da região chega a 19,5%. Esta expansão de matrículas está intimamente relacionada à ampliação do setor privado, fenômeno que alcança proporções diferenciadas entre os países em análise. Na Argentina, por exemplo, 85% dos estudantes de educação superior se concentram em IES públicas. Já em outros países como Colômbia, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Chile e, sobretudo o Brasil, as matrículas privadas superam amplamente as públicas, pois se trata de países que decidiram liberar a oferta privada deste nível de ensino. Na Colômbia, cerca de 68 % das instituições são privadas, mas é no Brasil que está um dos sistemas de educação superior mais privatizado do mundo, com mais de 72% das matrículas e 90% das instituições. (DIAS SOBRINHO, 2006)

As razões para o aumento do número de ingressantes na educação superior em toda a região são muitas, mas destaca-se o grande valor que a educação superior vem obtendo nas últimas décadas. Além do problema gerado pelo desemprego e pela falta de pessoas qualificadas para lidarem com as novas demandas do mundo do trabalho, em especial nas áreas de ciências e tecnologias, muitos profissionais estão sentindo necessidade de voltar à

instituição de ensino superior para ampliar seus conhecimentos e aperfeiçoar sua qualificação profissional.

Além destes fatores, há também a preocupação de alguns desses países em ampliar o acesso ao ensino superior de grupos sociais historicamente desfavorecidos, por meio de políticas públicas de inclusão social visando reduzir as desigualdades sociais. Estas políticas são necessárias uma vez que há dados críticos como o caso da Colômbia, em que 61,3% dos alunos da educação superior são oriundos de 40% da população mais rica e apenas 3,4% dos 20% mais pobres. (MORA ALFARO, apud DIAS SOBRINHO, 2005, p.119).

No Brasil, as políticas de liberalização e privatização que se intensificaram nos anos de 1990, seguiram-se com a regulação, ou seja, o controle das escolas privadas por imposição das regras públicas, implementadas no governo de FHC, especialmente em domínios dos quais o Estado havia se retirado. Neste período estas políticas ganham força de lei, consubstanciando as fórmulas de desregulamentação e flexibilização e avaliação (regulatória) das instituições de educação superior. Segundo AFONSO (2001),

Não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o fato de o estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado. Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. A título de exemplo podemos nomear “Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expresam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re) interpretados ou recontextualizados ao nível nacional”. (p. 25)

Estas mudanças nos papéis do Estado no Brasil vieram a reboque das mudanças já ocorridas em outros países desenvolvidos e em desenvolvimento, e a esse respeito, o mesmo autor procurou identificar as especificidades portuguesas nesse processo, tendo como referência as mudanças educacionais promovidas pela “nova direita” em países como os EUA e a Inglaterra. Ele constatou “que o hibridismo inerente às coligações neoliberais e neoconservadoras, com particular expressão no caso das políticas

educacionais e de avaliação, podia ser adequadamente interpretado pela articulação dos conceitos de *Estado-Avaliador* e de *quase-mercado*” (AFONSO, 2001, p. 27).

Não é demais acrescentar que estas características atingiram fortemente as políticas educacionais no Brasil durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza (1995-2002), que promoveu uma expansão de oferta de vagas de forma abrangente e até mesmo desordenada no setor privado, o que desencadeou a abertura de um *quase-mercado* muito lucrativo e extremamente competitivo entre as IES. Este contexto desencadeou mudanças profundas no encaminhamento das políticas institucionais, explicitando as intenções de lucro das IES particulares. Caracterizadas como empresas, as IES passaram a assumir o discurso e as práticas de gestão empresarial, explicitando a sua inserção no “mercado educacional” e para isto passaram a adotar planejamentos e estratégias que tornassem os seus serviços e os seus “produtos” cada vez mais competitivos e viáveis economicamente. Este fenômeno fez emergir novos tipos de instituições de educação superior e novas formas de organização curricular muito diferente das tradicionais universidades, em atendimento às tendências que foram emergindo influenciadas pelo referido mercado. Nesse sentido surgem modalidades de cursos e de ensino que vão sendo adaptadas às mais diversas demandas por cursos com menor tempo de integralização e com carga horária mais flexível. Prolifera também a oferta de cursos a distância, semipresenciais, modulares e tantas outras modalidades que possam atender às expectativas do “cliente” em potencial. Esta flexibilização trouxe implicações significativas no que tange à composição do corpo docente. Com o foco exclusivamente no ensino, as IES passaram a reduzir a carga horária docente para atividades que não fossem de efetiva sala de aula. Alguns requisitos fundamentais que são próprios da educação superior são deixados em segundo plano, tais como o estímulo à pesquisa e à produção científica, considerando-se que os docentes são quase sempre horistas e precisam trabalhar em várias IES para completar seus salários.

Dados do censo de 2006 demonstram que o Brasil contava, naquele ano, com um total de 316.882 professores na educação superior, 113.848 ou 35,9% em regime de tempo integral; 64.913 ou 20,4% em regime de tempo parcial e 138.121 ou 43,5% de professores horistas, que recebem apenas pelas aulas ministradas. Este percentual tende a ser alterado quando as IES são analisadas separando-se as públicas das privadas; por exemplo, o percentual de professores com tempo de dedicação à instituição aumenta nas públicas e diminui drasticamente nas privadas. Tomamos, para efeito deste estudo, dados das IFES, dos centros universitários e das faculdades privadas em todo o Brasil. As instituições

federais de ensino superior possuem 58.078 professores. Destes docentes, 48.580 (83,6%) têm contrato de trabalho em tempo integral, 7.482 (12,8%) têm contrato de tempo parcial e 2.016 (3,4%) professores são horistas. Quanto aos centros universitários privados, a tendência dos números é oposta, ou seja, dos 35.466 dos professores que atuam nestes estabelecimentos, 6.843 (19,2%) dos professores têm dedicação integral, 7.974 (22,5%) tem tempo parcial e 20.649 (58,2%) são horistas. Nas faculdades, escolas e institutos privados concentram-se ainda mais professores contratados apenas para ministrarem aulas. Dos 82.162 professores que trabalham nessas IES, apenas 7.151 (8,7%) possuem contratos de trabalho em tempo integral, 15.575 (18,9%) trabalham em tempo parcial e 59.436 (72,3%) são horistas.

Pode-se perceber uma inversão dos dados quando comparadas as IES públicas e privadas, realçando-se um cenário de diferenciação institucional extremamente desfavorável aos estudantes e professores das IES privadas que passaram a priorizar os contratos flexíveis de trabalho, nos quais os professores recebem apenas as horas-aulas trabalhadas. Este quadro demonstra uma explícita assimilação e implantação da lógica empresarial herdada do mundo corporativo, cujas influências neoliberais e as tendências de mercado orientam os seus projetos e políticas (SILVA, 2002). No caso das instituições públicas a recomendação é que sejam empreendedoras, que apresentem resultados condizentes aos prescritos pelos organismos multilaterais de financiamento, em especial o Banco Mundial, que incentivem a produtividade e a competitividade, bases sobre as quais as instituições públicas devem se pautar. Nesta concepção utilitarista, os controles, a centralização das decisões e dos processos de avaliação institucional são instrumentos seletivos e discriminatórios, por vezes punitivos, instituindo-se, desta forma, estratégias classificatórias para as instituições e para as pessoas, fundadas no princípio de rendimento e de produtividade. (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para definir esta tendência, Marilena Chauí utiliza o conceito de “universidade operacional”:

A passagem da universidade da condição de instituição social à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital. (...) Numa primeira etapa, tornou-se a universidade funcional; na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional. No caso do Brasil, essa sucessão de etapas correspondeu ao ‘milagre econômico’ dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado” (CHAUÍ, 2001, p. 219-220 apud TRINDADE, 2001, p. 20).

Ainda neste sentido, Amaral (2003) afirma que, de modo especial as IFES também têm vivido todas estas tensões, por desenvolver um conjunto de atividades que as caracterizam como uma “multidiversidade”, ou seja, “muito sucintamente, uma universidades funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 206). Amaral relaciona a definição do papel das IFES perante o país, ao serem pressionadas a seguir o caminho imposto pelo ideário liberal às grandes crises que se abateram sobre as IES a partir dos anos 1960, descritas da seguinte forma por Sousa Santos:

A universidade sofre uma “crise de hegemonia”, na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu deficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. A universidade sofre uma “crise de legitimidade” na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. “A universidade sofre uma “crise institucional” na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 190 apud AMARAL, 2003, p. 18).

Amaral avalia que a *crise de hegemonia* se expressa

na medida em que as IES públicas não conseguem expandir as suas atividades a ponto de poder atender à grande demanda pelo ensino superior, colaborando para a expansão do sistema privado no Brasil. A *crise de legitimidade* é percebida na medida em que as IES não conseguem dar respostas às diversas demandas sociais que lhe são dirigidas e a *crise institucional* pode ser sentida quando a IES é criticada em relação à sua eficiência, custos e competitividade no contexto do “quase-mercado”. Como solução para estes dilemas, são impostas soluções próprias da gestão empresarial, seguindo os princípios do setor privado” (AMARAL, 2003, p. 18).

1.3.2 O contexto da América Latina: convergências e aproximações

É neste contexto de expansão, diversificação e privatização da educação superior na maioria dos países da América Latina que emerge a necessidade de colaboração internacional cooperativa e solidária, num fenômeno que Dias Sobrinho denomina educação transnacional. Segundo ele,

los diversos servicios educativos transfronterizos requieren mecanismos internacionales y regionales de regulación que preserven los valores académicos. No obstante, si regulados por entidades supranacionales

extrañas a la comunidad académica y científica, pueden acarrear graves amenazas de mercantilización de la educación y de empobrecimiento de las identidades nacionales (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 6).

Assim, aliar cooperação entre as nações e internacionalização da produção dos conhecimentos sem perder de vista as especificidades regionais consiste em uma importante meta no que tange à educação superior para os países da América Latina.

A diversidade existente entre os sistemas de educação superior é importante e necessária, considerando-se a multiplicidade e a diversidade dos países latinos. Entretanto é necessário que haja mecanismos capazes de assegurar que os títulos e ou programas oferecidos pelas instituições apresentem padrões de qualidade reconhecidos. A maioria dos países da América Latina e região criaram, a partir dos anos 1990, os seus organismos de acreditação: no México criou-se a Comissão Nacional para a Avaliação da Educação Superior e o Conselho para a Acreditação da Educação Superior; no Chile o Conselho Superior de Educação; na Colômbia o Conselho Nacional de Acreditação; na Argentina a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária. O MERCOSUL também criou o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária. (DIAS SOBRINHO, 2006)

No Brasil já existe, desde a década de 1970, o sistema de avaliação e acreditação da pós-graduação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES). A graduação, no entanto, por possuir um complexo e extenso sistema com 2.270 instituições de educação superior (BRASIL.INEP, 2007) de diferentes proporções e características estruturais, exige um sistema mais complexo, que é realizado, hoje, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴³ por vários órgãos ligados ao MEC: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Superior (SESU), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apesar da diversidade dos modelos, a acreditação vem se consolidando nos países da América Latina e Caribe como um processo de certificação externa de programas e instituições, com prazos de validade limitados, baseados em padrões de qualidade estabelecidos pelos organismos responsáveis pela acreditação. Em geral inclui a auto-avaliação e uma avaliação externa por especialistas. Dessa forma pode-se afirmar que o foco central da acreditação é o controle da garantia da qualidade, já a avaliação está mais vinculada à lógica de melhoria do trabalho acadêmico.

⁴³ Sobre o Sinaes ver tópico “A avaliação da educação superior no Brasil” deste capítulo.

Segundo Dias Sobrinho, “um traço comum nos sistemas de educação superior do continente latino americano consiste em que os processos de acreditação e de avaliação externos tendem a ocupar o lugar das auto-avaliações e das avaliações qualitativas” (2006, p. 70). Para este autor, estes processos “tendem a se tornar cada vez mais globalizados, transnacionais, estandarizados, quantitativos e objetivos, com o propósito de ampliar as possibilidades de convalidação externa, divulgar rankings e orientar os “clientes” nas suas escolhas de um curso superior” (p. 71). Em alguns países como Chile e Argentina tem-se limitado a proliferação de novas instituições privadas, chegando até mesmo a interditar aquelas que não cumpriram os padrões de qualidade estabelecidas. Não é o caso de outros países como o Brasil em que continuam a proliferar instituições de qualidade duvidosa e nenhuma delas chegou a ser impedida de abrir novos cursos.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho, alguns mecanismos têm sido criados no sentido de orientar o estabelecimento de entidades para acreditação com vistas à melhoria da educação superior na região. Segundo Mora Alfaro, citado por Dias Sobrinho, os países centroamericanos estabeleceram o Conselho Centroamericano de Acreditação (CCA), com o objetivo de acreditar agências na região e assegurar a qualidade com critérios adequados às necessidades profissionais dos países. Com uma dimensão mais ampla, se constituiu em 2003 a Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)⁴⁴, cujos objetivos são

Promover a cooperação e facilitar o intercâmbio de informações e das práticas bem sucedidas entre os distintos organismos e entidades de acreditação da qualidade da educação superior. Trata-se, deste modo, de alcançar o consenso regional em matéria de avaliação da qualidade e proporcionar o reconhecimento de programas e instituições objetivando favorecer e até estimular a interação e o intercâmbio de estudantes e professores (RIACES, 2004, p.8 apud DIAS SOBRINHO, 2006).

O surgimento de diversos organismos e agências de avaliação e acreditação nos países da América Latina e Caribe justifica-se pela necessidade de assegurar a qualidade das instituições de educação superior, tendo em vista os problemas advindos com a

⁴⁴ “La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida formalmente en Buenos Aires en mayo de 2003, es una asociación de agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. La Red no tiene ánimo de lucro, es independiente de cualquier Estado y sus miembros han de tener competencias reconocidas por sus respectivos gobiernos o Estados en esta materia. Los fines de la Red son promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países”. (www.riaces.net/home.aspx - consulta realizada em 30/05/2008)

diversificação das instituições, da expansão do setor privado, da crise financeira no setor público e da crescente tendência de mercantilização deste nível de ensino.

Pode-se perceber que alguns avanços importantes foram sentidos e dentre eles destaca-se a disseminação da cultura da avaliação dentro da comunidade educativa. Estes mecanismos de avaliação tornaram-se elementos estruturantes para as instituições planejarem e executarem seus projetos de auto-avaliação direcionados para a melhoria da qualidade, com ou sem propósitos de acreditação. Um importante entrave aos processos avaliativos institucionais ocorre quando a instituição se vê envolvida em uma grande quantidade de normas e regras em que se exige detalhamento de informações e preenchimento de inúmeros papéis. O excesso contido nos aspectos burocráticos pode levar a instituição a abdicar da sua autonomia, conformando-se com o cumprimento de formalidades processuais. Esta forma de proceder à avaliação contrapõe-se à implementação de espaços de participação coletivos de reflexão, de interrogação sobre valores, de investigação sobre dificuldades, possibilidades e potencialidades que poderiam conduzir a instituição a verdadeiras transformações qualitativas dos seus currículos e projetos acadêmicos, por exemplo.

A respeito da importância de se buscar aperfeiçoar os sistemas de avaliação e os mecanismos de acreditação na região da América Latina e Caribe, Dias Sobrinho propõe a valorização dos seguintes aspectos:

- (1) Uma avaliação institucional deve questionar todas as dimensões institucionais e contar com ampla participação;
- (2) Os sistemas devem promover uma efetiva interação entre a auto-regulação e a regulação, entre a avaliação interna e avaliação externa;
- (3) Uma concepção global deve fomentar e conferir coesão aos distintos instrumentos e processos, proporcionando uma articulação e uma ampliação de âmbitos, objetos, procedimentos, instrumentos e atores;
- (4) Devem ser valorizados os processos formativos e os enfoques qualitativos, a compreensão das causalidades, das condições de produção e dos contextos, os impactos e efeitos econômicos, sociais, culturais, políticos e não somente os produtos e resultados quantitativos;
- (5) A avaliação deve ser permanentemente avaliada;
- (6) Os ministérios e organismos centrais de avaliação e acreditação devem promover a formação de avaliadores para que as práticas de avaliação externa sejam éticas e tecnicamente adequadas e coerentes com os projetos, missões e objetivos das instituições avaliadas;
- (7) Os processos de avaliação devem oferecer informações suficientes completas e acessíveis à sociedade;
- (8) Valorizar a solidariedade e a cooperação intra e interinstitucional mais que a competitividade;
- (9) Questionar a responsabilidade social e os compromissos públicos das instituições educativas;
- (10) A acreditação não pode desprezar a autonomia das universidades em prol dos organismos acreditadores (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 18).

A cultura da avaliação vem, assim, sendo implementada dentro e fora das IES, em um contexto sócio-econômico e cultural caracterizado por rápidas e complexas transformações. A busca constante de aperfeiçoamento da qualidade dos cursos e dos serviços prestados pelas IES, aliada à necessidade de prestar contas à sociedade sobre o seu papel social vem tornando os processos de avaliação e acreditação cada vez mais importantes.

1.4. A avaliação da educação superior no Brasil

Os anos de 1990 foram determinantes no campo da avaliação educacional no Brasil, pois difundiu-se o debate sobre a necessidade de se proceder, de forma sistemática e fundamentada, à avaliação das IES, em todas as suas dimensões e não somente da pós-graduação *stricto sensu*, que se efetivava desde os anos de 1970. A primeira ação mais articulada de avaliação das IES⁴⁵ ocorreu em julho de 1993, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Foi elaborado então o Documento Básico sobre a Avaliação Institucional, e, em dezembro do mesmo ano foi lançado o Edital n°. 01/94, convidando as universidades brasileiras interessadas a apresentar seus projetos de avaliação institucional. Estava criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub).

Tendo como princípio a adesão voluntária das universidades, o Paiub previa a “auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa” (BRASIL. INEP, 2007, p 29). Concebido dentro de princípios democráticos, “estabeleceu um novo relacionamento com o conhecimento e a formação” (idem, p. 30), através do diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Contribuiu para desencadear a construção da cultura da avaliação em inúmeras IES, “promovendo mudanças visíveis na dinâmica universitária” (p. 30), tendo recebido amplo apoio da maioria das universidades brasileiras, apesar de receber

⁴⁵“A mais antiga e duradoura experiência brasileira de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Capes. Quanto ao ensino superior de graduação foi no início da década de 80, em virtude do crescimento acelerado de instituições e matrículas que surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Nesse tempo a avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Tratou basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análise de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. O grande objetivo desta avaliação era apreender o impacto da Lei n° 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico administrativo e vinculação com a comunidade.” (BRASIL. INEP, 2003, p. 15)

críticas de alguns setores universitários, a exemplo da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional, o ANDES. Entretanto, teve seu ritmo afetado pelo redirecionamento dado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformando-se em uma avaliação interna de algumas instituições. (BRASIL.INEP, 2003, p. 19).

O redirecionamento realizado pelo governo FHC foi efetivado com a Lei nº 9.131/1995 e com a (Lei nº 9394/96), quando novos mecanismos de avaliação das IES passaram a ser implementados no Brasil. Dentre as medidas estabelecidas, cabe destacar: o Exame Nacional de Cursos (ENC), o ‘Provão’; a avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação. Para sustentar e regulamentar os instrumentos de avaliação foi constituído comissões de especialistas das diversas áreas do conhecimento, com membros pertencentes à comunidade acadêmica, aliadas a um forte aparato normativo (SILVA Jr., CATANI e GIGLIOLI, 2003, p.10).

A medida de maior repercussão na sociedade neste período foi o ENC - o *provão*, que consistia em uma prova escrita aplicada a todos os concluintes dos cursos de graduação definidos previamente pelo MEC. Essa prova, padronizada, era elaborada por especialistas das respectivas áreas de conhecimento e, a partir de 1998, passaram a ser baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos. Inicialmente houve muita resistência a esse mecanismo de avaliação, que, dentre outros motivos destacam-se o receio de que a avaliação representasse ameaça à autonomia das instituições, o desconhecimento da proposta e das suas repercussões por parte da comunidade acadêmica, a tentativa de se avaliar cursos e instituições com apenas uma prova aplicada aos estudantes, e o seu caráter compulsório, pois os alunos que não realizassem o exame não poderiam obter os seus diplomas de conclusão de curso.

A resistência intensificou-se nas universidades públicas, quando muitos estudantes boicotaram o exame. Nesta ocasião houve uma intensificação das ações governamentais, estabelecendo ações mais abrangentes de avaliação (Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001) e promovendo um forte apelo, por meio da mídia, para sensibilizar a opinião pública sobre a importância desse processo, que no entender dos governantes, significava uma contribuição para a elevação da qualidade do ensino universitário no país. Nos anos seguintes o movimento de resistência foi se desmobilizando e o exame foi mais bem

assimilado pela maioria dos estudantes; os seus resultados passariam a ser utilizados pelo governo para definir *padrões de qualidade* dos cursos participantes⁴⁶.

Considerando-se os impactos das políticas para a educação superior brasileira implementadas no governo FHC pode-se afirmar que nos dois mandatos foi realizada uma verdadeira reforma deste nível de ensino (GOMES, 2002). Um dos pontos principais dessa reforma foi o de implementar o processo de diversificação e diferenciação da educação superior com um grande estímulo à expansão do sistema, principalmente pela via do setor privado. Segundo estudo realizado por Catani e Oliveira (2000, p.67-68), para atingir esses objetivos as principais medidas tomadas foram as seguintes: 1) permitir variados formatos institucionais para as IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores; 2) regulamentar os cursos superiores de curta duração, os chamados cursos seqüenciais; 3) flexibilizar os currículos; 4) implantou-se do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma possível alternativa ao vestibular e 5) agilizar os processos de credenciamento de novas instituições e de criação de novos cursos.

Aliada a essa estratégia de expansão, diversificação e diferenciação o governo FHC traçou, também, uma estratégia de “*integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação.*” (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p. 65; grifos dos autores).

Esses fatos demonstram o grande destaque que o tema avaliação ganhou nos debates acadêmicos, durante a década de 1990, especialmente após a implantação dos programas governamentais para a avaliação do desempenho dos alunos não só na educação superior, mas em todos os níveis de ensino⁴⁷. O governo FHC em seus dois mandatos (1994-2002) conseguiu imprimir uma marca nesse sentido, configurando, no contexto educacional, o que acabou sendo designado de *Estado Avaliador*, assim analisado por Catani, Oliveira e Dourado:

Observa-se que a avaliação vem servindo a dois propósitos básicos: responder às mudanças econômicas e políticas, ao mesmo tempo em que

⁴⁶ Para aprofundamento neste debate, recomendam-se os seguintes textos: *Avaliação Democrática: por uma Universidade Cidadã, Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superiores em Debate*, ambos organizados por José Dias Sobrinho e Dilvo I. Ristoff e o artigo *Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*, escrito por Afrânio Catani, João F. Oliveira e Luiz Dourado, publicado na Revista Educação e Sociedade, Nº 75, agosto de 2001.

⁴⁷“Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB - Inep/MEC: extensão para todo o ensino fundamental e médio da sistemática, ajustada, de avaliação do Projeto – Segmento Educação/VI Acordo MEC/Bird. Sinteticamente, o sistema prevê a avaliação do desempenho das escolas por meio de testes padronizados, para todo o Brasil, e aplicados por amostragem em alunos de diferentes séries/anos de escolarização. Para o Ensino Médio criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – Ambos foram estabelecidos pelo Art. 9º (inciso VI da LDB nº 9.394/96)”. (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2002, p. 44)

altera substantivamente as políticas e gestão da educação, e, em especial, a função social da educação superior. Nessa ótica, o “Estado avaliador” promove e incrementa um “choque de mercado” em que são combinados elementos de regulação do Estado e de mercado na reconfiguração do sistema educacional. “No âmbito da educação superior verifica-se, por um lado, “aumento no controle” sobre as IES e, por outro, a divulgação de rankings de cursos e de instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo”. (2002, p. 108).

Nesse contexto, é grande e significativo o espaço que a avaliação ganhou nas conversas entre os educadores, gestores, alunos e pessoas da comunidade acadêmica em geral, bem como os desdobramentos, tanto nos aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes quanto aos processos relacionados à posição das IES no *ranking* a partir dos resultados do *provão*. Não apenas este aspecto, certamente o mais notável devido ao espaço que ganhou na mídia, mas os demais aspectos da avaliação foram igualmente marcantes no cotidiano das IES.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, que, em tese, implementaria políticas contrárias à do governo anterior, pelo previsto em seu projeto de governo “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, houve expectativa de mudanças no ENC por grande parte dos envolvidos com a educação superior brasileira, especialmente daqueles que defendiam um modelo de avaliação das IES mais amplo, que levasse em conta os processos educativos e não somente os produtos, que considerasse as diferenças regionais e os diferentes tipos de instituições de educação superior. Ficou a cargo do então Ministro da Educação Cristóvam Buarque promover, a partir de 2003, um novo processo de mudança ao nomear a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), por meio da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28/04/2003, com a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) e outros 19 professores, contou também com 03 alunos representantes da UNE, 02 membros da SESu e 01 membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (BRASIL.INEP, 2003)

Esta Comissão organizou e apresentou o documento preliminar para avaliação da educação superior: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira”, que foi publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL.INEP, 2003).

Após significativas modificações na proposta da CEA, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de “assegurar um processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. A Lei que instituiu o SINAES prevê as modalidades interna e externa da avaliação, que contemplam 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”, a avaliação dos cursos de graduação que objetiva “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL. INEP, 2003) e a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, que é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujo

Objetivo é aferir 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. (Lei 10.861/2004, art. 5º, § 1º)

A Lei também cria uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que consiste em um “órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES” e, em cada IES, uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (Lei nº. 10.861/2004).

O Sinaes aprovado pelo Congresso Nacional significou uma retomada de princípios mais importantes do PAIUB possibilitando uma avaliação mais abrangente que a estabelecida no governo FHC⁴⁸. Entretanto prevaleceram características que reforçam a competitividade entre as IES ao promover a sua classificação em cinco níveis, em todas as etapas do processo avaliativo, além do estímulo à *ideologia do mérito*, quando se concede prêmios aos estudantes presumidamente *mais aptos*, a partir dos resultados do Enade. Segundo Amaral, “ao invés de optar por uma avaliação institucional ampla, que abarque

⁴⁸ O Sinaes busca assegurar, entre outras coisas, “a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Deve visar a melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. Além da idéia de integração e articulação, a participação também é um conceito central deste sistema” (BRASIL. INEP, 2007, p. 88). Pode-se dizer que, permaneceram do PAIUB os princípios da: globalidade, auto-avaliação, participação e conjugação das avaliações internas e externas.

todos os setores da IES, optou-se por fracioná-la para avaliar a instituição em sentido estrito, os cursos e o desempenho acadêmico dos estudantes.” (AMARAL, 2003, p. 9)

Portanto, pode-se dizer que do ponto de vista das bases filosóficas e políticas do novo sistema, prevaleceu como tendência o enfraquecimento dos pilares da emancipação e da autonomia na formulação destas políticas educacionais. O governo, incluídos os quadros executivo e legislativo, acabou apoiando-se predominantemente nos pilares da regulação do Estado-Avaliador, dentro de uma tendência implantada em diversos países após a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu nos anos de 1970, de forte cunho neoliberal, fortemente *imposta* como única alternativa de desenvolvimento para os países marginalizados e dependentes (AFONSO, 2001).

Assim, pode-se supor que as relações dos educadores com a produção e socialização dos conhecimentos, as suas relações com os educandos e seus posicionamentos ideológico-políticos, diante de tais circunstâncias, passam a ser influenciados por uma nova ordem que procura deslocar o foco do processo para os resultados, isto é, o governo passa a exercer as funções de planejador e controlador. O que nos apresenta é então, na verdade, um Estado “que descentraliza e fala em autonomia, mas, ao mesmo tempo, mantém controle por meio de legislações que retiram a aparente liberdade outorgada mediante fiscalização e avaliação dos resultados” (AMARAL, 2005, p. 5). Dias Sobrinho classifica esse Estado como *Estado forte*:

Para assegurar o controle do sistema, os governos costumam impor uma vigorosa e vasta regulamentação e uma *poderosa avaliação*. *Estamos diante de Estados fortes*. Eles ‘não são agora mais débeis, simplesmente aliviaram parte da carga que tinham que assumir na política social e educativa’ (Angulo, 2000, p. 77). Os Estados contemporâneos têm adotado muito comumente uma atitude legiferante e aumentado significativamente seu poder fiscalizador. Entretanto, esse controle é exercido sobre os resultados e muitas vezes não consegue eliminar os riscos que representa o ingresso de instituições frágeis no campo da competição e tampouco evita a precarização de muitos serviços educacionais (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 174; grifos nossos).

Essa nova posição significa um rompimento com a defesa de que os processos de avaliação devam ter “o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais” (Idem, 2002, p. 46). O próprio Enade, parte integrante do Sinaes, a despeito das alterações na periodicidade da avaliação do estudante, da aplicação por amostragem e da introdução de questões relativas à

interação da área de conhecimento com a sociedade, representa uma continuidade do processo avaliativo do tipo padronizado para todas as IES brasileiras, iniciado pelo ENC.

As medidas de flexibilização das exigências administrativas para abertura de novas instituições de ensino superior reforçaram a necessidade de implementação de um sistema de controle da *qualidade* do ensino por elas ministrado. Devido à contradição no sentido de flexibilizar (ou facilitar) a criação de novas IES e a abertura de novos cursos superiores e, ao mesmo tempo, criar mecanismos rígidos de controle e regulação sistêmicos destes cursos, os mantenedores/gestores desta categoria de IES passaram a conviver com um monitoramento permanente das suas ações, acompanhado de forte pressão da sociedade, da comunidade acadêmica (professores e alunos) e do próprio governo no sentido de obter bons resultados nas avaliações.

Assim, a avaliação institucional se insere em um contexto paradoxal: de um lado aproxima-se dos princípios da emancipação e da mudança, oportunizando um melhor conhecimento das IES, que, por meio da auto-avaliação pode promover melhorias em seus projetos de cursos e demais atividades que desempenham. Por outro lado também convivem com os riscos de resultados desfavoráveis nas classificações do exame de desempenho dos estudantes, o Enade, que, contrariando os princípios do próprio sistema do qual é parte, acaba tendo uma repercussão muito mais abrangente e importante do ponto de vista social, do que as outras modalidades de avaliação que compõem o Sinaes.

Como este paradoxo é percebido e vivenciado nas salas de aula das IES? Como a avaliação institucional tem sido vista pelos professores e estudantes e até que ponto é capaz de promover impactos e repercussões na docência universitária? Essas e outras questões constituem-se foco desta investigação que se propõe a estudar a docência universitária neste contexto fortemente marcado pelas influências de cunho liberal e que, paradoxalmente, também propõe um sistema de avaliação que pretende conciliar princípios de autonomia e emancipação, identificando a avaliação institucional com processos de mudança e promoção da qualidade de ensino das IES, conforme expresso no documento base do Sinaes.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A prática docente se constitui em uma área de difícil acesso aos pesquisadores, considerando-se os inúmeros fatores que são determinantes do processo ensino-aprendizagem. Na educação superior, de modo especial, há uma espécie de resistência dos profissionais em abrir a sua *caixa preta*⁴⁹ e expor os seus percursos, as suas dificuldades e percalços ou mesmo o seu modo de fazer com que os seus alunos aprendam. A sala de aula tem sido, historicamente, um local sacralizado, em que deve ser respeitada a autonomia do professor sob pena de que seja comprometido o princípio da liberdade de expressão, de “cátedra”. Além disto, por se tratar de profissionais respeitados em suas respectivas áreas de atuação profissional, alguns desses profissionais entendem que isto basta para que sejam também bons professores⁵⁰. Há ainda outros aspectos a considerar, como os determinantes sócio-político-culturais que vão redesenhando e reconfigurando a docência ao longo do tempo, impondo-lhe novos desafios e responsabilidades, reforçando a centralidade deste profissional na maior parte das propostas de reformas e mudanças educacionais que vem sendo implementados.

Um breve mergulho na história recente do Brasil no que se refere às suas políticas para o ensino superior, em sua maioria inspiradas nos princípios orientadores de organismos multilaterais que vêm direcionando e financiando os projetos educacionais dos governos recentes, justifica esta afirmação. Nesse sentido, Amaral e Magalhães citados por Cunha, Fernandes e Forster (2003) concluem: “Nesse modelo, o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas legais para que terceiros possam intervir” (p. 13)

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula são fortemente marcadas pelas crenças políticas e ideológicas daqueles que conduzem os processos acadêmicos nas instituições, especialmente gestores e professores. Suas decisões sobre o que ensinar, que recursos utilizar, como proceder à avaliação seja da própria IES,

⁴⁹ Em conferência intitulada “A formação docente para a educação superior – análise do conteúdo e os motivos dos estudantes”, proferida em abril de 2006 na abertura do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), na Universidade Católica de Goiás, o professor José Carlos Libâneo afirmou que “a caixa-preta da sala de aula continua indevassável”. (LIBÂNEO, 2006)

⁵⁰ Em uma entrevista gravada com um coordenador de curso da universidade pública que compõe a amostra deste estudo, quando questionado sobre como é feito o planejamento em seu curso, ele respondeu que o Plano de Curso é atualizado semestralmente pelos professores que se reúnem por área [de disciplinas afins] e que não se exige, naquela IES, que os professores entreguem [na coordenação] um planejamento das suas aulas, pois “confiam que o seu *feeling* garantirá uma boa *performance* em classe”.

seja do ensino, o que fazer com os resultados dessa avaliação, como conduzir uma discussão e quais pressupostos filosóficos e teóricos são definidos para conduzir e sustentar os debates estão fortemente marcados pela sua formação acadêmica, pela cultura organizacional presente em seu espaço formativo e pela conjuntura social e política do seu tempo.

Nesse sentido, a docência na educação superior caracteriza-se pela formação dos professores em determinada área do conhecimento, pela formação acadêmica e pelo engajamento político-pedagógico do professor, considerando-se a educação como sendo um campo comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social (LIBÂNEO, 2006, p. 30). Tendo em vista a dimensão universalizante que caracteriza as ações empreendidas na docência universitária, observam-se algumas lacunas importantes nesse campo de formação dos professores, conforme algumas pesquisas já deram conta de demonstrar e que são aqui exemplificadas por Cunha:

Observo que há toda uma contextualização na projeção que os alunos trazem. Penso não ser surpreendente o fato de que a dimensão política do comportamento do professor quase não apareça. É preciso levar em conta que o discurso pedagógico das últimas décadas esteve muito ligado à neutralidade da ciência e à tentativa de banir o político da instituição escolar. Só nos últimos anos é que tem havido um desvelamento do político no pedagógico. Mas os dados mostram que esta é uma realidade ainda de pequenos grupos ou privilégio da literatura educacional contemporânea. A prática, na maior parte dos casos, ainda não absorveu a idéia do compromisso político. Os próprios professores trazem uma trajetória marcada por uma prática que lhes disse para não ter posições definidas e atitudes corajosas politicamente, pois esta era uma atitude recomendável (1995, p. 72-73).

Independentemente da área de formação, da disciplina lecionada ou dos conhecimentos específicos que são imprescindíveis à docência, espera-se que a formação do professor universitário seja abrangente e que contemple os diversos aspectos sócio-políticos sem, entretanto, prescindir dos saberes didático-pedagógicos. Nesse quesito, a mesma pesquisa mencionada anteriormente mostra que os alunos tendem a valorizar a prática do professor que se preocupa em organizar o seu curso e planejar as suas aulas, estabelecendo também uma relação de empatia com o grupo de estudantes:

Para os nossos alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo. Entre os alunos universitários, há, inclusive, ressalvas escritas como “apesar de não ter posições políticas mais avançadas, escolho este professor porque (...)”. Isto demonstra que alguns alunos desejariam que às boas qualidades citadas sobre o professor se somasse um posicionamento político claro” (Cunha M., 1995, p.72).

Ainda segundo o estudo de Cunha, é comum encontrar professores universitários que se esquivam da “formação pedagógica”, temerosos em serem influenciados pelos enfoques reducionistas da formação de professores que, historicamente, têm carregado ranços, ora humanista ora tecnicista⁵¹ em detrimento das dimensões sócio-políticas.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 25) abordam as relações existentes entre as pesquisas em didática e formação de professores e a construção da identidade do profissional docente. Para estas autoras,

ao tratar da construção da identidade do professor, problematiza-a em relação à diversas configurações das instituições universitárias, que tem seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão (p. 25).

A formação do profissional docente também é tema de estudos de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 9), cujos trabalhos tratam do projeto ético-profissional dos professores universitários, destacando que esta função vem sendo exercida por profissionais de outros campos científicos sem a formação adequada para o exercício da profissão comprometendo a qualidade dos trabalhos realizados.

Diante desta questão, Candau (1991) analisa a tendência de abandonar os pressupostos da didática para evitar os reducionismos como sendo um período por ela caracterizado como “*afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática*”, que teria iniciado principalmente a partir da segunda metade da década de 1970.

Para a autora, esta crítica teve um aspecto fortemente positivo:

a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente neutras, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente (CANDAU, 1991, p.19).

Outros autores, entre eles Libâneo (1983), têm ressaltado a importância da superação desse período de “contestação” dos aspectos técnicos da docência, considerando a necessária atualização dos seus fundamentos. Segundo ele há uma

⁵¹ Segundo Candau (1991), “é difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões (técnica, política e humana), e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a didática se situe” (p. 20).

suposição firmada entre os críticos do ‘saber fazer’ de que a dimensão de eficácia do trabalho pedagógico é, definitivamente, uma invenção do pragmatismo pedagógico. Dessa forma todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor. (...) A crítica antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar. A ênfase do ‘saber ser’, sem dúvida fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, o ‘saber’ e o ‘saber fazer’, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática (LIBÂNEO, 1983, p. 43)

Para este autor as dimensões política e técnica das práticas pedagógicas são aspectos complementares em que a docência assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, analisando as diferentes metodologias, explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, as visões de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. A reflexão didática compromete-se com a transformação social e com práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Analisando a importância do papel do professor na mediação entre o aluno, a cultura e a sociedade, Guimarães (2004), afirma que:

a profissionalidade docente adquire contornos ora predominantemente pedagógicos (no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósitos educativos e de definição de meios para viabilizá-los), ora políticos (no sentido da contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objetivos políticos do Estado), na mediação das relações entre Estado e comunidade (p. 32).

Pode-se afirmar que ser professor exige o domínio de determinados saberes que são específicos da docência. O campo de conhecimento que traduz esses saberes é complexo e multifacetado, implicando numa abordagem interdisciplinar. Assim, princípios da filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, ciências políticas e mais especificamente da pedagogia compõem os fundamentos da didática e da docência do ensino superior.

Ressalte-se a importância dos saberes da didática na formação dos professores que ingressam na educação superior. Considerando-se a especificidade dos conhecimentos que as relações professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem demandam, algumas instituições de educação superior, públicas e privadas, passaram a promover cursos específicos de formação docente⁵² aos seus professores ingressantes cuja trajetória de

⁵² Apenas para exemplificar, as três instituições em análise promovem cursos de docência universitária para os seus professores. No caso da faculdade estes cursos são abertos ao público externo sob a modalidade de especialização *lato sensu*.

formação não contemple disciplinas voltadas para o ensino. Alguns aspectos desta formação podem ser considerados fundamentais para uma prática docente universitária construtiva e emancipatória.

O primeiro aspecto da formação docente seria a construção do sentimento de *ser* professor, tanto individualmente como no coletivo de professores, estabelecendo constante interlocução sobre as suas experiências em classe, os seus estudos e pesquisas e as suas ações consideradas inovadoras⁵³. A esse respeito Freire (1996, p. 8) escreve: “O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.”

Há profissionais que chegam à educação superior para lecionar sentindo-se prontos para a sala de aula por serem considerados ótimos profissionais em suas áreas de atuação. Entretanto, é preciso reconhecer que a simples transposição de experiências e transmissão de saberes não pode ser considerada suficiente para garantir o adequado exercício da docência. Esta constatação tem provocado mudanças dentro das IES no sentido de estimularem os docentes a buscarem complementação de estudos na área pedagógica como parte da sua formação acadêmica. Outros mecanismos também contribuem para a reflexão da prática pedagógica, como a participação em eventos educacionais e em grupos de estudos e a efetiva troca de experiências com os colegas docentes.

O planejamento das suas atividades de ensino consiste em outro aspecto muito importante na constituição da docência. Falar em planejamento pode remeter a uma concepção burocrática, na qual os planos consistem em meros instrumentos de controle, na maioria das vezes descontextualizados. Entretanto o planejamento do ensino precisa ser entendido como uma possibilidade de favorecer a vinculação das práticas educativas às realidades sociais e históricas, de forma intencional e refletida. Para Saviani, “o planejamento do ensino deverá ser assumido pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética” (SAVIANI,1982, p.42).

⁵³ Em estudo organizado por Cunha M. (2006, p.10) explicita-se que “se as políticas de cunho neoliberal incidem na organização dos sistemas de ensino, objetivos da educação superior, formas de gestão e valores pedagógicos, também provocam um impacto na concepção de docência na universidade. Entretanto, na compreensão dialética das relações humanas, há nichos acadêmicos que abrigam práticas pedagógicas de cursos, professores e estudantes, que se contrapõem ao modelo dominante”.

No processo de planejamento está inserida a definição dos objetivos de ensino, que, necessariamente, estarão vinculados aos objetivos maiores da educação. Ao propor os objetivos para a disciplina, o professor poderá sistematizar as relações entre a sua disciplina e os objetivos do curso e deste com os princípios norteadores da própria formação do cidadão, do profissional e do ser humano, cujos pilares deverão estar fundamentados numa ética universal. Assim, não é possível compreender os objetivos educacionais e de ensino descolados das questões educativas mais amplas. Esse pressuposto requer do educador o conhecimento profundo da sua área de formação, além da leitura crítica dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e históricos do tempo presente.

A definição e seleção dos conteúdos têm se constituído em outro grande desafio, especialmente se considerarmos as justificadas críticas aos conteúdos escolares que caracterizaram as diversas teorias educacionais ao longo da história recente da educação no Brasil⁵⁴. Além disto, com tantas informações disponíveis e tantos conhecimentos sendo sistematicamente produzidos, não parece possível pensar numa seleção ideal de conteúdos que sejam adequados a determinado curso “*a priori*”, quando se concebe a aula como uma construção coletiva a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais e pelas interlocuções com as diferentes áreas do conhecimento. Os conteúdos serão, assim, uma definição que se fundamentará no projeto pedagógico do curso, na sua concepção, nos seus objetivos e na definição do perfil profissional que pretende formar.

Para operacionalizar o processo ensino-aprendizagem é preciso definir também uma trilha metodológica que orientará o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Rays (1996, p. 91)

por mais paradoxal que possa parecer, a metodologia de ensino precisa evitar métodos que fazem da ação didática uma rotina pedagógica. Para tanto é imprescindível que a ação didática seja guiada pela perspectiva histórica e pela dialética dos fatos e fenômenos sócio-educativos.

⁵⁴ As teorias educacionais apontam quatro grandes tendências educacionais, sendo as três primeiras de influência liberal e a última de influência marxista. “Na teoria da Escola Tradicional, a ênfase dos conteúdos recai na transmissão do conhecimento que deve ser rigorosamente lógico, sistematizado e ordenado, expressando “verdades” que pairam sobre a sociedade e os indivíduos. O importante é aprender a cultura acumulada pela humanidade. Na teoria da Escola Nova a ênfase está na redescoberta do conhecimento a partir da atividade do aluno. A tônica recai na maneira pela qual o aluno aprende os conteúdos, ou seja: o processo. Na teoria da Escola Tecnicista a ênfase desloca-se para a obtenção de informações específicas e objetivas, cientificamente ordenadas, tendo em vista a produtividade. O importante é o bom desempenho no trabalho, em teste e exames. Nas teorias progressistas observam-se hoje várias tendências que tendem a contrapor a concepção liberal e proceder à vinculação dos conteúdos às práticas sociais...” (MARTINS, 1985)

A metodologia tem um papel coadjuvante na transmissão e na assimilação do conhecimento como um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão diferentes procedimentos, possibilitando a relação dos conhecimentos escolares com as realidades sociais, culturais e políticas dos educadores e educandos, sujeitos do processo educativo. Nesse sentido “todo método de ensino é intencional e não se constitui em um simples caminho indicando formas de agir determinadas “a priori” do fato educativo” (idem, p. 90). A metodologia de ensino está inserida na relação educativa e tem também sob sua responsabilidade, ao lado das demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação de educadores,

o compromisso de suscitar a capacidade crítica e criadora do educando. A capacidade crítica e criadora objetiva assim desenvolver a capacidade de uma visão prospectiva da realidade e produzir uma atitude criadora de autêntica e consciente participação na evolução das relações sociais. (SUCHODOLSKI, apud MARQUEZ, 1965, p. 293).

Complementando os processos pedagógicos, a avaliação da aprendizagem apresenta-se no cotidiano da sala de aula quase sempre determinando a qualidade das relações professor-aluno e dos processos ensino e de aprendizagem. Para além do papel histórico que assumiu, de definir quem serão os aprovados ou reprovados, aqueles que sabem e que não sabem a matéria ensinada, a avaliação passou a ocupar o centro dos processos acadêmicos como definidora de políticas e ações globais que extrapolam as IES e alcançam a sociedade sob a forma de classificações, cujos impactos e repercussões assumem grandes proporções (DIAS SOBRINHO, 2002). Na avaliação da aprendizagem, como nos demais processos de avaliação que vem sendo implementada pelos organismos nacionais e internacionais, notam-se a suprema valorização dos produtos ou resultados de provas e testes, em detrimento dos processos pelos quais ocorreu a aprendizagem (CHAVES, S., 2003).

O desafio parece estar na possibilidade de tornar a avaliação da aprendizagem parte integrante das atividades em classe, por meio de ações e/ou trabalhos pedagógicos que se apresentem para o aluno em termos claramente criativos, inovadores e estimulantes, transformando-se em oportunidades que favoreçam a aprendizagem. Dessa forma os procedimentos avaliativos integrarão o processo em termos interativos, de modo não-traumático e não-impositivo no decorrer das aulas. A esse respeito Hoffmann afirma que

Exercendo a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas

desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca da verdade. (HOFFMANN, 1998, p. 19).

Como parte do processo educativo, a avaliação da aprendizagem precisa estar assentada em dois pilares: o primeiro é a base construtivista⁵⁵ de Educação, coerente com uma pedagogia conscientizadora das diferenças culturais e sociais. O segundo pilar diz respeito à contribuição da teoria das medidas referenciadas a critério⁵⁶, que estabelecem padrões de desempenho desejáveis na avaliação. Segundo a mesma autora, por acreditar que

As informações obtidas a partir dessa interpretação favorecem, em primeiro lugar, o diálogo entre professor e aluno necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, dinamizam a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos. (HOFFMANN, 1998, p. 19)

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem precisa estar fundada em valores e crenças que possibilitem a ela exercer as funções dialógicas, reflexivas e formativas, com uma forte predominância dos aspectos diagnósticos, buscando superar a sua histórica tendência de avaliar apenas para certificar, rotular e excluir. Tais princípios são também fundamentais quando se analisa a avaliação no âmbito institucional, uma vez que os princípios e fundamentos do campo da avaliação se aplicam a todas as suas dimensões.

O conjunto destes *saberes*, bem como os seus fundamentos (educacionais, filosóficos e sócio-políticos) compõe a Didática, um campo de pesquisas educacionais que vem ampliando a produção científica também na docência da educação superior, por abrigar conhecimentos essenciais na constituição da formação e profissionalização docente, conforme estudos de Pimenta (1999); Cunha, M. (1998, 2006); Pimenta e

⁵⁵ A *concepção construtivista* da aprendizagem parte do fato de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, não apenas no âmbito cognitivo. Parte do consenso de que a aprendizagem é uma construção pessoal, na qual não intervém apenas o sujeito que aprende, mas também os “outros” significativos, os agentes culturais, imprescindíveis para o desenvolvimento e a construção pessoal.

⁵⁶ Os *testes referenciados a norma* fornecem informações sobre a condição relativa aos elementos do grupo, estabelecida em função do desempenho dos demais indivíduos na mesma escala. Identifica os alunos que são mais ou menos capazes do seu grupo; seleciona os sujeitos através da coleta de informações sobre as crenças entre eles. Em geral há predomínio de instrumentos padronizados, cuja função é a classificação. Os *testes referenciados a critério* informam se o estudante, com o desempenho apresentado, atingir determinado critério pré-estabelecido. Possibilitam a identificação de erros de aprendizagem que precisam ser corrigidos; possibilitam ao professor reestruturar estratégias deficientes e prejudiciais ao êxito educacional; São adequados para a realização da avaliação ao longo do processo ensino-aprendizagem, tendo, portanto, um caráter formativo.

Anastasiou (2002); Pimenta e Ghedin (2002); Pimenta (1997); Guimarães (2004); Libâneo (1990) dentre outros.

2.1. Interfaces da avaliação institucional e o processo ensino-aprendizagem: desvelando conceitos e promovendo aproximações

No âmbito dos processos pedagógicos e da docência na universidade, pode-se afirmar que uma IES caracteriza-se como uma instituição complexa, síntese de muitos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, e que, portanto, além da aprendizagem dos estudantes, as outras categorias de pessoas/sujeitos escolares também deveriam passar por processos avaliativos que pudessem fornecer subsídios para a sua melhoria. Com as mudanças sociais que caracterizaram a transição política dos anos de 1980⁵⁷, a área educacional foi fortemente influenciada pelas pesquisas que multiplicaram e diversificaram produzindo uma variada gama de trabalhos que analisam a construção de uma nova concepção de educação⁵⁸. Estas mudanças também trouxeram transformações importantes para a avaliação, tanto a do ensino-aprendizagem quanto à institucional, que teve o seu sentido ressignificado e ampliado, passando a se constituir em um campo abrangente e multifacetado de análises. Para um destes estudiosos

A avaliação é um patrimônio da escola: isso é verdade somente para um tipo de prática que marca as agendas de professores e alunos, impregna o cotidiano e delimita o calendário das instituições educativas. Efetivamente, a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade. Nem sempre tem uma intencionalidade educativa, isto é, não é simplesmente um instrumento da educação, mas também de políticas e mesmo de polícia. Chega a ser questão de Estado, tamanha é sua centralidade nas reformas. (...) *A avaliação é pluri-referencial. Então é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências* (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14,15; grifos nossos).

⁵⁷ A abertura política que o fim do regime militar desencadeou no Brasil trouxe mudanças profundas nos discursos e práticas educacionais. Para Libâneo (2004), “nos anos de 1980 os educadores progressistas foram marcados pelas influências do marxismo em suas várias interpretações. As *teorias crítico-reprodutivistas*, assim denominadas por Saviani (1982), contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, especialmente como instância de reprodução das relações sociais capitalistas. A *teoria crítico-emancipatória* acentuou a análise crítica dos mecanismos de opressão da sociedade de classes, atribuindo à educação o papel de denúncia das condições alienantes existentes. No âmbito mais propriamente pedagógico, mantêm-se com significativa presença as propostas da *Educação Libertadora* de Paulo Freire, bem como várias correntes antiautoritárias, e articula-se a Pedagogia Crítico-Social, inspirada na *Pedagogia histórico-crítica*, formulada por Saviani (1982).” (p. 130)

⁵⁸ A esse respeito conferir: Saviani (1982, 1999); Libâneo (1983, 2004); Rodrigues (1987); Cury (1987, 2007); Frigotto (1996); Gadotti (1995).

Ainda segundo este autor, em avaliação, qualquer que seja ela, não há valor absoluto nem definitivo, especialmente em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e inúmeras transformações. Valores tais como solidariedade, cooperação, respeito, verdade e até compreensão, não são mensuráveis, o que significa afirmar que as características de determinados *exames ou provas nacionais de medida* não são capazes de alcançar tais dinâmicas. Resgatando as origens das atuais concepções que predominam na prática avaliativa escolar, Dias Sobrinho (1997), apresenta várias idéias, conceitos ou concepções sobre avaliação que estão citados no Manual de Avaliação, produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Educacional Tecnológico do México (CIEES), quais sejam:

A avaliação determina o valor de algo através de registros dos dados obtidos... SCRIVEN, (1967); A avaliação seleciona informações, analisa e reporta dados úteis para a tomada de decisões. ALKIN, (1969); A avaliação descreve e identifica os méritos e limitações de algo, ou seja, descreve e julga o avaliado. STAKE e DEMY (1969); A avaliação permite obter informações úteis para a tomada de decisões. (GUBA e STUFFLEBEAM (1970); A avaliação é entendida como retroalimentação contínua que permite realizar as correções necessárias. BLOOM (1971); A avaliação é o procedimento mediante o qual se mede as conseqüências de uma ação que orienta o cumprimento de objetivos determinados. CRONBACH (1971); A avaliação é a emissão de juízos de valor, tendo em vista resultados de um programa em função do cumprimento de metas e objetivos AUSUBEL (1982) (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 72).

Outras definições são apresentadas por Ristoff, ampliando o conceito de modo a incluir mais elementos da avaliação institucional:

Avaliar é um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica”. PAIUB (1993); “Avaliar é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. DIAS SOBRINHO (1995); “Como definirmos a avaliação e que nome dar a uma avaliação específica são questões que precisam ser discutidas, clarificadas, negociadas. O que não é negociável é que a avaliação esteja baseada em dados”. PATTON (1997). “Como estes dados serão selecionados, organizados, articulados, descritos, analisados, interpretados e valorados é essencialmente a tarefa dos avaliadores e, por isso mesmo, é preciso que tenhamos a certeza de que eles não sejam obra de ficção. (RISTOFF, 2003, p.27 -29).

Os autores apresentam o processo avaliativo como um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informação que permite a emissão de juízos e contribui para a

tomada de decisões. Percebe-se um predomínio do aspecto de verificação dos resultados ou produtos, caminhando rumo à valorização das tomadas de decisões a partir desses dados.

Historicamente é possível distinguir quatro gerações na evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, segundo Penna Firme (1994): A *primeira geração*, predominantemente técnica, não distingue avaliação de medida. O rendimento escolar é medido através de testes objetivos. A *segunda geração* ainda é voltada para a tecnologia de elaboração de testes para verificação do alcance dos objetivos frente às diferenças individuais. O que marca essa fase é a distinção entre *medida e avaliação*, sendo o papel do avaliador *descrever os padrões e critérios* em relação ao sucesso ou fracasso dos objetivos. A *terceira geração* é marcada pelo julgamento de valor que se mistura aos papéis técnicos e descritivos dos avaliadores. Devido à pluralidade de valores, tornou-se difícil a conciliação entre eles, dificultando o gerenciamento do processo. A *quarta geração* passa a ter a negociação como elemento fundamental de integração. A avaliação passa a envolver os aspectos políticos, sociais, culturais e o processo se torna participativo, acolhendo as preocupações, percepções e pontos de vista dos interessados.

As duas primeiras gerações predominaram na primeira metade do século XX, nas escolas de pedagogias tradicionais influenciadas pelas doutrinas liberais. A terceira geração caracterizou os anos sessenta e setenta, que mesclam as pedagogias escolanovistas e tecnicistas, também influenciadas pelo liberalismo e a quarta geração responde às mudanças que a transição sócio-política desencadeou no Brasil, acompanhando as tendências antiautoritárias de influência marxista que predominaram nos anos de 1980. (SOUSA, 1997).

Para os educadores da última geração, as práticas de verificar e avaliar são distintas, quando se considera o sentido etimológico dos termos. O primeiro – verificar – *significa fazer verdadeiro: ver se algo é assim mesmo, instigar a verdade*. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação é configurado: ela *congela* o objeto. O segundo – avaliar – significa dar valor a, “(...) atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação” (LUCKESI, 1985, p. 33). Ao contrário da verificação, a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação e não se encerra como um *produto*, encerrando uma etapa do processo educativo cuja finalidade repousa principalmente na classificação. Ao contrário ela permeará todo o ciclo ou processo educativo, de modo a exercer uma contínua função diagnóstica e formativa. Nesta abordagem a

Avaliação consiste em um processo bastante complexo, formal e intencional, que demanda critérios, campos, normas e referências bastante claras, que

orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada. (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 81).

Pode-se dizer que com o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação (NTCI), uma nova concepção de avaliação esteja em curso, de características neo-tecnicistas, traduzidas especialmente nas modalidades de educação a distância (EAD) cujos recursos educacionais são mediados pela tecnologia. Segundo Silva e Santos (2006, p.27) há um significativo descompasso entre o que está se produzindo no campo das pesquisas em educação digital *on-line* e o que efetivamente está sendo implementado nas práticas educativas a distância. Os autores ressaltam o grande potencial desta modalidade de ensino, especialmente no que tange à “liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e de conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa, princípios essenciais em uma educação cidadã”. No entanto, eles ressaltam que muitos cursos *on-line*

estão alheios ao movimento das tecnologias digitais na internet. Prevalece nas salas de aula o ambiente informacional baseado na apresentação para a recepção. Prevalece a pedagogia baseada na transmissão para a recepção solitária e contemplativa que cumpre tarefas e tem sua avaliação no final (SILVA; SANTOS, 2006, p. 27).

O ideal em termos de avaliação educacional é, portanto, que “a ação avaliativa exerça uma função dialógica e interativa em um processo por meio do qual educandos e educadores aprendam sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato da avaliação” (HOFFMANN, 2004, apud SANTOS, 2006, p. 28), nas diferentes e múltiplas modalidades de educação disponíveis, sejam elas presenciais ou não.

Dentro deste contexto o conceito de avaliação educacional ampliou-se e pode-se dizer que no Brasil, a partir dos anos de 1990, iniciou-se a implantação de uma cultura de avaliação que incluiu definitivamente a avaliação institucional. Com a implantação dos processos de avaliação institucional de influências neoliberais, conforme exposto no primeiro capítulo deste estudo, a avaliação passou a fornecer subsídios que vêm contribuindo para acirrar mecanismos de competitividade, de eficientismo e de racionalização em detrimento da melhoria dos processos políticos e educativos, principais razões que, com o Paiub, fundamentaram o surgimento da avaliação das instituições de educação superior no Brasil.

Por competitividade entende-se a capacidade da instituição tornar-se atrativa no mercado educacional, oferecendo os melhores serviços educacionais pelo menor preço e

dentro do menor tempo possível. Este princípio vem fomentando as empresas especializadas em *marketing* institucional, uma vez que não basta ser competitiva, é preciso anunciar para atrair novos estudantes. Para se manterem competitivas, é preciso agregar os outros princípios, o do efficientismo e o da racionalização dos processos.

A eficiência deve garantir a adequada comunicação, o atendimento e a satisfação do estudante/cliente em vários aspectos, desde a organização de turmas em horários flexíveis até disponibilização dos mais variados serviços dentro do campus. Estes serviços são disponibilizados em muitas instituições e são de conhecimento público, tais como agências bancárias, serviços de reprografia, cursos de idiomas, cinema e teatro, praças de alimentação com espaços de convivência, lojas de souvenirs, vestuário, calçados, academias e centros esportivos e até serviços de creche e brinquedoteca, vinculados aos cursos de formação de professores.

Quanto à racionalização dos processos, as IES têm recorrido aos princípios da gestão empresarial, promovendo uma reestruturação no quadro de pessoal no sentido de promover a redução do número de funcionários investindo na informatização dos processos de escrituração acadêmica. Este mecanismo tem levado a um aumento das atividades dos professores, que passam a ser responsáveis pela digitação dos registros acadêmicos nos formulários eletrônicos disponíveis nas páginas eletrônicas das IES. Este fenômeno estava, inicialmente, restrito às instituições privadas, mas já é realidade também nas públicas. Em pesquisa realizada sobre a intensificação e precarização das atividades do professor/pesquisador, Silva Jr. constata uma desproporção entre o crescimento de vagas na maior parte da IES públicas e o crescimento de funcionários técnico-administrativos, destacando que isto se deve às novas relações que se estabelecem entre técnicos e docentes, uma vez que muitas funções de competência dos funcionários estão sendo repassadas para o professor que, segundo ele

podem-se citar pelo menos três exemplos, dentre muitos: (1) os pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, dispensando o trabalho dos funcionários técnico-administrativos; (2) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação de alunos on line e (3) a apresentação do programa da disciplina on line, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará” (SILVA JR, 2008, p. 59).

Há, neste contexto, as marcas de uma onda de influências do acelerado processo de expansão e privatização da educação superior, materializando as políticas públicas que caminham em direção à consolidação de um Estado mínimo enquanto provedor de recursos

para a efetiva manutenção das IES públicas e máximo enquanto regulador de serviços prestados por instituições privadas, em perfeita sintonia com os princípios neoliberais. Estes princípios alimentam as propostas governamentais de avaliação institucional, que vem colocando forte ênfase nos resultados obtidos pelos estudantes em exames nacionais em detrimento da análise dos processos e das condições em que os conhecimentos são produzidos e socializados no interior das IES⁵⁹.

Pode-se afirmar que, nestas condições, o professor figura como um sujeito que está em constante processo de formação e de elaboração da crítica, instigado a se posicionar, ou se contrapondo à tendência que vem tornando a educação uma mercadoria ou contribuindo para a conservação da situação vigente. É fundamental que os professores exerçam uma reflexão crítica e consciente sobre a sua prática e os agentes externos à sala de aula, pois “é necessário que o educador tome consciência da sua própria prática. Só com boas intenções não se modifica o mundo. É preciso agir sobre o mundo” (LUCKESI, 1995 p. 37).

A construção de uma docência pautada na autonomia, na criatividade e liberdade está cada vez mais condicionada, portanto, às novas estratégias de acompanhamento e regulação, posto que o processo de avaliação institucional vem ocorrendo em efeito cascata, ou seja, organismos multilaterais definem e orientam princípios para os governos elaborarem e implementarem as suas políticas públicas para a educação. Os resultados destas políticas são monitorados por estes organismos por meios dos resultados que são tomados como indicadores de desempenho, divulgados sob a forma de notas ou escalas (SILVA, 2002). Alguns pilares que sustentam as políticas públicas para a educação superior também influenciam o modo como os professores implementam o processo ensino-aprendizagem junto aos seus alunos em classe, de forma mais ou menos intensa; uma análise mais detida e cuidadosa dos aspectos que dizem respeito à docência na educação superior nesse cenário de avaliação institucional é, então, pertinente.

2.2. A docência na educação superior no contexto das políticas de avaliação institucional

No contexto da rápida e desordenada expansão da educação superior privada iniciada nos anos de 1990 está presente o esgotamento das condições das famílias quanto ao custeio dos estudos dos seus filhos nestas instituições (AMARAL, 2003). De acordo com Amaral, a expansão das IES privadas já atingiu o seu limite, levando-se em conta que 49,9% das suas vagas estão ociosas (BRASIL, 2006). Esta ociosidade vem desencadeando

⁵⁹ Conferir os projetos de ENC/provão e ENADE, explicitados no primeiro capítulo deste estudo.

uma acirrada disputa pelos candidatos entre as IES tornando inócuos os seus processos seletivos. Além das dificuldades enfrentadas para preencher as vagas, as IES também convivem com uma alta taxa de inadimplência dos estudantes que não conseguem pagar as mensalidades.

Este fenômeno traz consigo uma série de repercussões, em especial nas instituições privadas. Uma das mais comuns é a mudança nas concepções e nas práticas administrativas, que, na maioria dos casos, aderem ao modelo de gestão empresarial. Muitos são os argumentos que sustentam esta transposição de modelos, e um deles é que é preciso agilidade e espírito empreendedor para conseguir sobreviver neste contexto competitivo, afinal há muito mais oferta de vagas do que demanda, levando a uma verdadeira batalha das IES para atrair novos alunos e mantê-los na instituição. A existência de vagas ociosas na graduação levou as instituições a implantarem cursos de curta duração, tais como os sequenciais e os tecnológicos. Além disso, abrem-se também as especializações e os MBAs⁶⁰. As políticas institucionais, sobretudo nos centros universitários e faculdades privadas, passam a ser focadas muito mais nas estratégias de sua sobrevivência financeira do que na formulação e implementação de projetos de aperfeiçoamento pedagógico e de pesquisa. São exemplos ilustrativos a realização de processos seletivos “on-line” e “agendado” e os incentivos à transferência com isenção de taxa de matrícula, que se vêem cotidianamente nos meios de comunicação.

Paradoxalmente difunde-se no interior destas IES um contundente discurso em favor da melhoria da qualidade do ensino e dos serviços prestados pela IES. A qualidade assume um sentido polissêmico, podendo significar a implementação de padrões para realização de eventos, seminários e oficinas pedagógicas e de elaboração de Planos de Curso e de Aulas ou a definição de novos enfoques curriculares que sejam considerados inovadores em um determinado momento. Com vistas ao alcance da *qualidade de ensino*, alguns temas vêm sendo muito utilizados e difundidos dentro das IES, dentre eles o “professor reflexivo”⁶¹ e o “ensino por competências” passaram a povoar o ambiente institucional sob a forma de prescrições ao estilo da obra “as dez competências do ensinar e do aprender”⁶². A discussão em torno da definição de qualidade em educação é ampla. Para

⁶⁰MBAs é a sigla, em inglês, para *Master in Business Administration*, ou, em Português, *Mestre em Administração de Negócios*. MBA é um curso de formação de executivos, nas diversas disciplinas da administração, onde são estudadas matérias de *marketing*, finanças, RH, contabilidade etc.

⁶¹ Termo inicialmente cunhado por K. Zeickner, utilizado amplamente com uma abordagem quase sempre superficial, para promover a “capacitação continuada dos professores em serviço” em várias IES, inclusive nas IES em estudo nesta pesquisa.

⁶² Título do livro de Philippe Perrenoud, editado no Brasil que se tornou referência em inúmeros textos dirigidos à formação de professores, adotado também pelos órgãos oficiais como referência na organização

alcançá-la é preciso ter clareza do seu sentido polissêmico e discernir sobre a concepção de qualidade em pauta. Para Dourado, Oliveira e Santos (2005), estudos, avaliações e pesquisas mostram que a

Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve *múltiplas dimensões*, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Os documentos da UNESCO ressaltam da complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intra-escolares. (p. 09 – grifos meus)

O conceito de *qualidade*, em geral utilizado com uma conotação simplista, como sinônimo de dimensões tangíveis como espaço físico e ênfase na gestão estratégica, por exemplo, vem sendo largamente utilizado pelas instituições nas suas campanhas publicitárias. Muitas delas passaram a investir fortemente no *marketing* institucional como solução para os problemas da baixa demanda dos seus cursos. Além de divulgarem as instalações modernas, laboratórios e corpo docente especializado, utilizam também a *performance* dos seus cursos nos exames nacionais de desempenho dos estudantes (Enade), com grande destaque. Esta ênfase que vem sendo dada aos resultados deste exame, aliada a novos modelos de gestão pautados na lógica de “mercado”, vêm transformando também os objetivos essenciais das instituições de educação superior, promovendo mudanças significativas no âmbito da docência. Ou seja, há que se levar em conta que os impactos das políticas públicas para a educação superior sobre as IES vêm desencadeando mudanças no trabalho do professor, nem sempre visíveis “a olho nu”. Alguns estudos já desenvolvidos nesta área podem contribuir para uma análise sobre o tema.

2.2.1 As especificidades do trabalho docente na educação superior

As políticas educacionais que vêm sendo promovidas no campo da educação superior brasileira nas duas últimas décadas têm provocado muitas repercussões sobre o trabalho docente. As mudanças passaram a ser determinantes da sua ação política e educativa e, certamente, têm fundamentado as suas tomadas de decisão no âmbito da docência universitária. Nesse sentido, Guimarães (2004) faz uma revisão da literatura produzida no Brasil sobre as pesquisas que se relacionam

ao estudo da sala de aula (André 1994; Oliveira 1993); à interdisciplinaridade (Fazenda 1991, 1997), à produção do saber didático e sua resignificação na

formação do professor (Pimenta 1994, 1997a, 1999), ora destacando os campos de atuação (Libâneo, 1998), ora a construção da identidade desse profissional (Carvalho, 1995; Pimenta, 1997). Todas elas em sintonia e discussão com a literatura estrangeira, principalmente proveniente dos EUA, Inglaterra, França, Espanha e Portugal (p. 39).

Essa literatura, ainda segundo Guimarães, pode ser identificada pela expressão “professor reflexivo”, cuja síntese consiste na busca de articulação entre a ação investigativa, a atuação profissional e a ação formativa de professores, numa abordagem defendida por Schön (2002), Perrenoud (2000) e Zeichner (1993). Pimenta e Ghedin (2002) analisam como este conceito foi assimilado e reproduzido no Brasil, influenciando a formação dos professores nas duas últimas décadas. Os autores “situam a reflexividade como conceito integrante do embate modernidade-pósmodernidade, referindo-se ao caráter reflexivo da razão” (p. 8).

Guimarães (2004) também apresenta um estudo sobre a construção da profissionalidade docente como resultado das práticas formativas vivenciadas e que estão presentes nesses saberes e nessas práticas os traços da identidade profissional que se busca desenvolver nos cursos de formação. Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003) organizaram uma publicação na qual o trabalho docente é analisado sobre diferentes enfoques com ênfase particular à epistemologia da prática e à formação do professor pesquisador.

Cunha M. (1995, 1998, 2003, 2005, 2006) pesquisa a formação continuada dos professores, a prática do bom professor, os desafios políticos e epistemológicos do ensino superior, as inovações no espaço da sala de aula e os impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. Para a autora, o que se percebe é que

a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se conceitue apreender, nos diferentes espaços onde se reúnem os professores, percebe-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, percebe-se que tais forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante. (CUNHA M, 2005, p.61)

Os estudos que esta autora vem desenvolvendo mostram que os processos avaliativos estão modificando as relações no interior das IES, que passam a ser reguladas por um conjunto de competências que se espera dos diversos sujeitos dentro da academia. O padrão de excelência que também é definido de fora para dentro e *a priori* passa a se constituir em referência que regula e define as práticas educativas, bem como os indicadores de qualidade. Neste contexto, o grau de produtividade dos sujeitos é

identificado como valor a ser alcançado e, nesse sentido “os resultados são quase sempre quantificáveis, obedecendo a indicadores pragmáticos de inserção em padrões generalizáveis. O sucesso da docência pode ser dimensionado com base no grau de alcance dos parâmetros propostos pelo *ethos* regulatório”. (CUNHA M., 2005, p. 80)

Sabe-se que esta vertente regulatória faz parte dos princípios que regem as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais que financiam projetos educacionais nos países em desenvolvimento, conforme exposto no primeiro capítulo deste trabalho. Neste sentido Ludke, Moreira e Cunha M. (1999) argumentam que as repercussões das propostas de formação de professores do Banco Mundial, de cunho economicista e baseadas apenas nas relações custo benefício das políticas sociais se

explicitaram por alguns indicadores contemporâneos, tais como a preponderância da formação continuada sobre a formação inicial, o aligeiramento da formação dos docentes em comparação com as outras carreiras e a legitimação dos saberes específicos como suficientes para o exercício da docência (p. 54)

No caso da docência da educação superior, considerando-se a realidade brasileira, os saberes docentes ainda são atingidos por outros condicionantes sociais, dentre eles a estrutura de poder que permeia as diversas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Para Cunha M. (2005) “espera-se que os professores construam saberes que respondam a estas demandas para exercer a sua profissão com êxito”. (p. 55).

Contreras (2002) faz uma abordagem crítica a respeito da banalização generalizada que os conceitos de *profissionalização* e de *professores como profissionais reflexivos e pesquisadores* têm sofrido, procedendo a uma rigorosa análise ao reconstruir alguns contextos teóricos que os originaram. Tardif e Lessard (2005) discutem o processo de escolarização analisando o trabalho dos professores interagindo com os alunos e outros personagens da escola. A obra volta-se para a “análise do trabalho docente situando-se na encruzilhada de diversas disciplinas e teorias relacionadas entre si: sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação, ciências cognitivas dentre outras” (p.7). Sacristán e Gómez (2000) em sua obra *Compreender e transformar o ensino* levantam pontos importantes do pensamento e da pesquisa educativa sobre problemas fundamentais que a prática de ensino coloca. Para estes autores “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas” (p.9).

Tardif (2005) relaciona os saberes docentes e a formação profissional, considerando que “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles e que por isso é necessário estudá-lo relacionando todos os elementos constitutivos do trabalho docente” (p.11). Destaca a diversidade e o pluralismo do saber docente e combate as simplificações do assunto que por vezes reduz-se a receituários de práticas ou a *sociologismos* que tendem a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber.

Morosini (2003) analisa a produção do ensino e da pesquisa na universidade e defende a melhoria do ensino e da formação de professores universitários por meio de redes acadêmicas, organizadas como um espaço importante para o campo. Segundo a autora, a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) encontra justificativa no fato de que

o desenvolvimento científico-tecnológico, especialmente o desenvolvido pela universidade, ancora a sociedade atual e exige reflexões éticas como nunca antes na história. (...) um dos méritos significativos das redes é o de sinalizar questões que precisam de reflexões mais aprofundadas e já povoam os nossos dias. É inegável que a inteligência coletiva envolve ligações entre o ser humano e as redes eletrônicas. Novos contratos sociais são exigidos face às redes telemáticas. É a tentativa de fazer com que as tecnologias da inteligência favoreçam um saber coletivo e democratizado, mesmo que complexo. (p.220).

Para os defensores das redes acadêmicas, elas constituem em um dos meios mais favoráveis para o “estabelecimento de espaço multicultural, pois na medida em que a cultura da partilha se impõe, a criação de um mundo global, democrático e preservador das especificidades locais deixa de ser utopia” (p.221).

Outros autores também vêm desenvolvendo trabalhos sobre a docência na educação superior sob os mais variados aspectos. Alguns deles são referências importantes para o campo: Demo (1996), na abordagem da pesquisa como princípio educativo; Depresbiteris (1997), Franco (1997), Hoffmann (1998), Sousa C. (1997); Sacristán & Gómez (2000), na valorização das práticas de ensino transformadoras; Dias Sobrinho e Ristoff (2002), Sguissardi (1997), na abordagem da avaliação institucional e sua importância na melhoria dos serviços prestados pela universidade, bem como na construção da autonomia universitária.

Destaca-se o trabalho realizado por Mancebo (2004) no qual a autora organiza a produção escrita sobre o trabalho docente em três períodos: o pós-1968, marcado pelo silêncio imposto às instituições universitárias, ficando a maior parte das produções voltadas

para aspectos técnicos e muito específicos sobre a carreira docente. A segunda fase entre 1978 e 1989 tem início discussões mais significativas sobre o trabalho docente. Nesta fase

Toma corpo um campo de revisão crítica da educação superior, visando a melhoria da qualidade do ensino, à valorização das instituições de educação superior, ao que se pode somar a insatisfação dos docentes com suas condições de trabalho. [...] É em meados da década de 1980 que as propostas gerenciais, apontando para a urgente necessidade de avaliação/modernização das universidades, despontam com intensidade, trazendo os primeiros reflexos para o trabalho acadêmico, baseados nas idéias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização. (MANCEBO, 2008, p. 245)

Nota-se que neste período tem início as primeiras iniciativas no sentido de promover a modernização do sistema de educação superior, que segundo a autora partiram “do alto”, ou seja, dos governos que vislumbravam políticas voltadas para o controle das IES e o aumento da sua “produtividade”.

É na terceira fase, década de 1990 que “consolida-se uma produção escrita articulando a análise do trabalho docente ao contexto global. É a década na qual o Brasil acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial por meio de proposição de reformas de caráter neoliberal” (MANCEBO, 2008, p. 245). Neste período as produções passam a examinar as mudanças ocorridas no campo produtivo com destaque para os processos que afetam o trabalho docente, que passa a ser avaliado segundo os princípios da *acumulação flexível*. Estão presentes ainda as novas demandas oriundas das mudanças tecnológicas que passam a afetar as rotinas de trabalho, acelerando os processos de produção acadêmica “com reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes ‘requeitados’ diante das exigências de rápida produção” (idem, p. 246). É neste período também que os trabalhos analisados pela autora apresentam discussões sobre os impactos da reestruturação do mercado de trabalho docente, dentre eles a incorporação de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis e econômicos. Tais medidas estabeleceram “um mercado diversificado e fragmentado, composto por alguns trabalhadores centrais, estáveis, qualificados, com melhor remuneração e condições de trabalho e um número maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (Ibidem, p.248). Este contexto caracteriza-se, também, por progressiva transformação dos saberes acadêmicos em mercadoria, especialmente com a ruptura da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, conforme amplas análises de Catani, Mancebo e Sguissardi; Silva Jr., (2001).

Este cenário vem sendo sistematicamente explicitado, podendo-se destacar também os trabalhos realizados pelos pesquisadores da Rede Universitas/BR⁶³. Dentre eles, Chaves V. (2008) avalia que a política de expansão do ensino superior público, especialmente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vem intensificando a precarização do trabalho docente, referindo-se às políticas implementadas desde a edição da Gratificação de Estímulo à Docência (GED)⁶⁴ até a aprovação do REUNI. Segundo esta autora

Na prática a GED significa uma estrondosa intensificação do trabalho docente, facilmente visualizada no aumento do número de alunos em relação aos docentes, que passou de 7,6 em 1997 (ano anterior à implantação da GED) para 11,4 alunos para cada professor em 2004, devido ao fato de que, com a GED, também foi aumentada a quantidade de aulas para cada professor. [...] Com a implantação desta gratificação produtivista, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, função básica da universidade, garantida constitucionalmente, ficou prejudicada porque o docente foi forçado (financeiramente) a concentrar suas atividades no ensino. Esse sistema de gratificação em vigor no período de 1998 a 2004 produziu efeitos nefastos no interior da academia. (CHAVES V., 2008, p.77-78)

Na opinião desta autora a intensificação do trabalho docente tende a ser agravada com a instituição da atual política de expansão adotada pelo governo Lula, denominada Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁶⁵, uma vez que para obter os resultados desejados o governo

“incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão por meio de um termo de compromisso, denominado “acordo de metas”, condicionando-as a receberem verbas públicas mediante o cumprimento de *metas*. Tal “acordo” segue a lógica gerencial da transformação da gestão pública na lógica empresarial/gerencial da administração por resultados, para cumprimento de metas, dentro de prazos estabelecidos. (idem, p. 81)

Nesta mesma tendência de análise, Silva Jr. (2008, p. 58) demonstra que o aumento de vagas nas IES públicas observadas no período de 1995-2003 possui uma curva

⁶³ UNIVERSITAS/BR/ANPED: “projeto integrado CNPq, em desenvolvimento desde 1993, que tem como objetivo principal selecionar, organizar, disponibilizar e avaliar a produção científica sobre Educação Superior, no Brasil de 1968 até 2000. A pesquisa tem um projeto de criação de uma biblioteca virtual, que permitirá que novas contribuições possam ser inseridas, para que pesquisadores e alunos da Educação possam consultar a produção da área em forma de resumo, classificados em 15 categorias e 77 subcategorias. Este projeto reúne um grupo de 28 pesquisadores e 36 aprendizes de 18 universidades (FURB, UCDB, UCP, UERJ, UFF, UFG, UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPR, UNISO, UNIFESP, UNIMEP, UFPA, ULBRA, USP, UFAL), congregados no GT Política de Educação Superior – ANPED. É reconhecido pela possibilidade de consolidação e desenvolvimento de grupos de pesquisa sobre Educação Superior, contribuindo desta forma para a superação das disparidades regionais”. (MOROSINI, 2003, p. 360)

⁶⁴ A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) foi instituída pela Lei nº 9.678/1998 para todos os docentes das IFES. A gratificação consistia no pagamento de uma gratificação, cujos valores resultam da atribuição de pontuação às atividades desenvolvidas pelos docentes, de acordo com o regime de trabalho e a titulação. Segundo Chaves V. (2008, p. 79) “mesmo após a transformação da GED em gratificação fixa no ano de 2004 esse modelo de avaliação pela via da atribuição de pontos ao trabalho docente foi mantido nas IFES por meio de outros mecanismos adotados no interior das IES, como a concessão de bolsistas de Iniciação Científica para pesquisadores, a progressão funcional na carreira docente e dentre outros”.

⁶⁵ Sobre o REUNI, voltar à nota nº 25 da p. 35, na parte introdutória deste trabalho.

inversamente proporcional à contratação de pessoal técnico-administrativo e que, se houve aumento de vagas nas instituições, na mesma ordem de grandeza deveria ter havido o aumento de funcionários técnico-administrativos. Esse fenômeno revela uma tendência dos novos sistemas administrativos que,

Servidos por espaços tecnológicos midiáticos operam novas relações dos técnicos administrativos com os professores em que muitas funções de competência daquela categoria são repassadas para o professor com ênfase para o professor/pesquisador. (SILVA JR, 2008, p. 59)

A origem de tais transformações nos modelos de gestão das instituições públicas está na reforma implementada por Bresser Pereira quando ministro da Reforma do Estado e da Administração Federal (MARE), cujos argumentos sobre a necessidade de uma nova administração pública alicerçaram os dois mandatos de FHC e continuam influenciando algumas políticas educacionais do atual governo. Segundo Bresser Pereira

A abordagem gerencial, também conhecida como “nova administração pública”, parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades, tanto na área social quanto na área científica e tecnológica. E para isso é necessário que o Estado utilize práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública. (PEREIRA, 1996, p. 7 apud SILVA JR., 2008, p. 65)

Para Silva Jr. “o ex-ministro estabelece a matriz teórica, política e ideológica da reforma do Estado e das instituições republicanas, buscando produzir por meio das políticas e das instituições um *Pacto Social* pragmático [...] por meio do qual se pode compreender melhor a racionalidade político-administrativa dos governos FHC e Lula”. (p.65)

É neste contexto de reformas que a avaliação institucional vem se destacando enquanto política pública com vistas ao monitoramento da qualidade de ensino no bojo da expansão, visando assegurar o ensino de qualidade e o aperfeiçoamento dos processos formativos das IES. Neste sentido Cunha, Fernandes & Forster (2003) analisaram as repercussões das políticas para a avaliação institucional nas IES e em seu trabalho “Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência” destacam que os professores, alunos e gestores “vão se deixando invadir” por uma nova ordem:

Os atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores – vão se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos. O que, no início, era olhado com desconfiança e até com rechaço, começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem muitos questionamentos, como uma inevitável condição de sobrevivência acadêmica. (...) a sensação de que não há alternativas ao modelo proposto

favorece a absorção de seus pressupostos. (CUNHA M., FERNANDES & FORSTER, 2003 p. 15; grifos meus)

Esta *invasão* sem reflexão crítica da universidade, envolvendo os atores principais da prática pedagógica – professores, alunos e gestores –, no dizer desses autores, sugere que as políticas de avaliação e regulação implementadas no campo da educação superior podem se tornar fatores importantes, e às vezes determinantes, das relações professor-aluno e seus desdobramentos no dia a dia da instituição.

Todo este contexto parece estar interferindo na prática docente, tendo em vista que a docência

Engloba as diversificadas atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também, em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. (...) A docência universitária, nesta perspectiva, apóia-se na dinâmica interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles (ISAIA, 2003, p. 245).

Nota-se que a autora caracteriza a docência na educação superior de forma muito mais abrangente por incluir a dimensão profissional na formação dos educandos. Para a autora estes “processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir em direção à qualidade da formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade mais ampla, em termos de melhorias educativas, tecnológicas, científicas e artísticas” (idem, p. 243).

É importante destacar a especificidade da docência universitária, tendo em vista que a trajetória formativa do professor não contempla mecanismos formais de estudos e preparação pedagógica específica como nos outros níveis de formação. Em geral os cursos de pós-graduação são dirigidos para formar pesquisadores e não professores⁶⁶. Isaia (2003) chama este fenômeno de *solidão pedagógica*, o que “representa um desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.” (p. 243)

É neste contexto de *solidão* que o professor da educação superior exerce a sua docência, em geral baseada nos seus saberes advindos do senso comum, das experiências

⁶⁶ Contrariando esta tendência a universidade em análise, a UFG, oferece cursos de especialização voltados para a formação pedagógica do professor, especialmente organizados para os professores novatos. Para estes professores a conclusão deste curso é requisito obrigatório para a sua aprovação no estágio probatório.

vividas como estudantes da educação superior e dos conhecimentos específicos que acumulou como profissional de determinada área ou campo do saber. Esta situação tende a colocar o professor em conflito sobre a sua própria identificação com a profissão docente, pois quando indagado sobre como se percebem profissionalmente, não exitam em priorizar a sua área de atuação específica (CUNHA M., 2003). Essa cisão entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento, comum no espaço universitário,

Pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, amiúde, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento da outra, mas, sim, de integrá-las na prática pedagógica universitária. (ISAIA, 2003, p. 244).

Professor, pesquisador, orientador de futuros profissionais, educador, avaliador e tantas outras funções compõem o universo da *profissionalidade docente* que Sacristán (1995) classifica como “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Grande parte dos estudos publicados sobre a docência universitária procura enfocar as múltiplas dimensões do ensino e as suas especificidades no âmbito da educação superior, especialmente levando-se em conta que, nesse nível de ensino caracterizado pela ausência de formação pedagógica sistematizada, leva também em conta aspectos específicos tais como o reconhecimento dos seus pares, as suas produções e publicações na área, e a sua titulação acadêmica. Algumas pesquisas demonstram que o preenchimento destes requisitos não garante, necessariamente, uma atuação satisfatória do professor na sala de aula, sendo necessária, ao profissional, a apropriação dos saberes filosófico-políticos e didático-pedagógicos específicos da formação do professor. Essa visão é compartilhada por diversos autores, dentre eles, Cunha M. (1995), Demo (1996), Libâneo (1983), Guimarães (2004), Pimenta (2002), Schön (2000), Sacristán & Gómez (2000) e Chaves (2003).

Nesse sentido, várias são as habilidades, atitudes e valores próprios dos saberes da docência que precisam ser agregados aos currículos de formação dos professores universitários no decorrer da sua carreira como professor. Certamente, nesse contexto, os conhecimentos específicos da didática, sobretudo os relativos à avaliação da aprendizagem, têm sido pouco discutidos em seus fundamentos e em seus pressupostos epistemológicos, considerando-se as recorrentes queixas dos estudantes em tempos de exames e provas na universidade.

Embora este assunto seja sistematicamente debatido desde o início da segunda metade do século XX, intensificou-se o debate no Brasil a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando a sociedade passou por amplas reformas sociais e políticas, culminando com o processo de redemocratização do país, findando um longo período de ditadura militar. Esta abertura repercutiu nos debates educacionais, que também se abriram para uma abordagem educacional progressista e dialética elaborada principalmente por Saviani (1983), Freire (1983), Cury (1979), Rodrigues (1987), Gadotti (1989), Pimenta (1983) e Libâneo (1983).

Parece que as repercussões das políticas para a avaliação das IES na prática docente universitária vêm se constituindo em tema de trabalhos, inclusive no sentido de “tentar localizar as tensões e as possibilidades dos sujeitos assumirem sua condição histórica”:

Profundas mudanças, nas últimas décadas, vêm, progressivamente, instalando-se no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade. De acordo com Neave e van Vught (1991) esta transformação tem sido descrita pelos especialistas como a passagem do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal (...) cabe, pois, pela pesquisa, tentar compreender como as universidades e seus atores estão movimentando-se frente às políticas que vem sendo impostas. “Assim, ao mesmo tempo em que pode ser possível avaliar o impacto do discurso oficial, pode-se, também, tentar localizar as tensões e a possibilidade dos sujeitos assumirem sua condição histórica”. (CUNHA, FERNANDES e FORSTER, 2003, p.98).

Alguns acreditam que a análise das repercussões das políticas de avaliação na docência constitui-se em um campo aberto para novos estudos por existirem poucos trabalhos publicados que se “dedicam a analisar as implicações” das políticas para a prática escolar e acadêmica:

As modificações em curso no processo produtivo, a globalização econômica e a hegemonia política do neoliberalismo tem sido analisadas e estudadas no que diz respeito as suas conseqüências para a organização dos processos de trabalho, particularmente no que se refere à precarização crescente da força de trabalho. Quanto a seus efeitos para a educação, *Educação e Sociedade* dedicaram dois números especiais ao tema. Um deles, ao balanço dos oito anos de Governo FHC, período em que mais radicalmente se manifestaram seus impactos entre nós e o segundo sobre o crescente processo de mercantilização da educação. Entretanto, são escassas as publicações que se dedicam a analisar as implicações desse processo mais geral para o trabalho docente e a organização da escola e dos sistemas de ensino como locais de trabalho. (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/EDITORIAL, 2004, p. 303).

Todo este contexto parece sinalizar que o próprio transcurso das políticas públicas educacionais parece constituir em espaço de formação, além de forte componente curricular “não intencional” das IES. O processo de mercantilização da educação vem

delineando os modelos de organização escolar, que por sua vez interfere na constituição da docência. Segundo Guimarães (2004)

grande destaque conquistado pelas agências mundiais, como o Banco Mundial e ao peso que têm suas recomendações nas reformas e projetos educacionais nos vários níveis. Apontam-se as conseqüências do ideário economicista desse banco para a organização escolar, para o modelo de avaliação na e da escola, para a *intensificação do trabalho*, para as expectativas de desempenho e formação, no sentido de alertar para as diferenças entre essa profissionalização e a reinvidicada pelos professores. (p. 42 – grifos meus)

A respeito do processo de intensificação do trabalho do professor, alguns estudos indicam que está em curso um processo de reestruturação, precarização e flexibilização do trabalho docente que vem atingindo fortemente os profissionais da educação neste início de século. Oliveira D. (2004; 2007) apresenta estudos que demonstram os impactos da reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina na vida dos trabalhadores docentes. A autora destaca o apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo que vem contribuindo para promover uma enorme sobrecarga aos professores e cita alguns trabalhos que são referência na discussão a respeito da centralidade que professores vem ganhando nos programas governamentais, considerados principais responsáveis pelas mudanças nos contextos de reforma (Vieira, 2004; Oliveira, J., 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996. Oliveira, D., 2004) destaca ainda que, ao mesmo tempo em que o papel do professor ganha centralidade, este processo também coopera para a sua desqualificação e desvalorização na medida em que se vê aliado dos processos de concepção e organização do seu trabalho.

Esta estruturação do regime de trabalho afeta o próprio professor na construção da sua profissionalidade docente⁶⁷, em que ele se vê diante das condições concretas de trabalho sendo reduzidas à transmissão de saberes em um tempo em que os discursos educacionais valorizam a criatividade, a pesquisa, a construção e a inovação pedagógica. Com muitas aulas e muitos alunos, ele se vê impossibilitado de continuar aperfeiçoando a própria formação. Esta situação alimenta um círculo vicioso em que ele vê diminuídas as suas oportunidades de obtenção de um contrato de trabalho mais estável. Este conjunto de fatores tem sido amplamente estudado como o fenômeno da *precarização do trabalho*

⁶⁷ O termo *profissionalidade docente* foi utilizado por Guimarães para designar o processo de formação e atuação do professor. Por ser complexo e abrangente, inclui desde aspectos de caráter ético-valorativos às habilidades necessárias para o exercício profissional em sala-de-aula. Segundo este autor, este tema tem sido estudado por autores nacionais e de outros países, dos quais se pode destacar: Sacristán 1995; Perrenoud 1993; Contreras Domingo 2002; Nóvoa 1992; Hernández 1994; Lüdke 1988; Pimenta 1997 e Cunha 1998, 1999), dentre outros. (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

docente, que vem ocorrendo pela já comprovada intensificação do trabalho do professor, à qual Apple se refere há mais de duas décadas:

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1987, p. 9).

Nesta mesma perspectiva, pode-se citar ainda o histórico fenômeno da feminilização do magistério e outras questões de gênero na profissão docente que vem contribuindo no processo de desvalorização deste profissional.⁶⁸ Conforme Nacarato, Varani e Carvalho,

As condições profissionais dos docentes – A questão do gênero na profissão docente tem se acentuado. A maioria continua sendo formada por mulheres, havendo algumas graduações: na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a esmagadora maioria é constituída por mulheres; os homens que optam pelo magistério concentram-se, na sua maioria, no ensino médio e superior, mas, mesmo assim, continuam sendo minoria do corpo docente. (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 2003, p.84)

Há também, nestes estudos, uma associação da feminilização do trabalho docente ao processo de proletarização e precarização da docência enquanto profissão. A este respeito Hypólito (1991) afirma que a expansão das redes de ensino absorveu mão-de-obra feminina ao mesmo tempo em que houve os primeiros rebaixamentos salariais, levando os profissionais homens a buscar outras ocupações. Além disto, o trabalho feminino vem sendo considerado, ao longo do tempo, como transitório ou como uma segunda renda familiar.

Muito se tem escrito sobre o trabalho docente, suas relações e inter-relações com os ambientes escolares e extra-escolares. Estes estudos mostram que não há como pensar em um trabalho pedagógico deslocado dos condicionantes sociais, políticos, culturais, econômicos, bem como das próprias condições pessoais dos sujeitos que ensinam e

⁶⁸ Sobre este assunto, pesquisar: HYPÓLITO, Álvaro L. M. *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997. NACARATO A. M., VARANI, A. e CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998, p.73-104;

aprendem (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 2003). A trajetória de vida dos professores, a sua origem de classe, a sua formação, o estágio em que se encontram na carreira também determinam o modo como os docentes conduzem a sua docência (NÓVOA, 2000). As condições concretas e objetivas de trabalho dos professores, o ambiente acadêmico, os formatos organizativos institucionais também são determinantes da docência. Nesse sentido Tardif e Lessard (2005) afirmam que

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (p.28).

A análise das práticas docentes implica em uma grande responsabilidade uma vez que não é tarefa simples compreender e apreender todas as idiosincrasias e nuances que fazem do espaço da sala de aula um dos mais complexos campos de estudos. A esse respeito Cunha, M. (2006, p. 22) analisa as implicações das mudanças políticas ocorridas nas últimas décadas na configuração da docência universitária e traça um histórico das diversas concepções de docência que vem predominando no cenário educacional em um tempo em que a docência acaba tornando-se tributária das implementações das novas políticas educacionais que vão sendo editadas.

Para esta autora é preciso analisar a concepção de formação não apenas do ponto de vista técnico, pois nesse campo não há neutralidade, a própria formação de professores não é neutra. Ela recorre a Gauthier (1999) para quem “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo (...) por isso nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo” (GAUTHIER, 1999, p.24 apud CUNHA M., 2006, p. 28).

É preciso considerar também que a prática pedagógica na educação superior tem adquirido grande centralidade nos projetos oficiais de reformas educacionais. Segundo Oliveira D. (2004)

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. (...) diversos estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre as instituições, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (Oliveira, 2003; Fardin, 2003; Noronha, 2001; entre outros) (p. 1128).

Pode-se afirmar que existem influências importantes das políticas educacionais em todo o contexto educacional. Estas são muito visíveis nos âmbitos da gestão e do

financiamento da educação superior e já foram amplamente identificadas e analisadas por Sguissardi (1997, 2000); Amaral (2003); Catani, Oliveira e Dourado (2001); Cunha L. (2007); Cury (2007) dentre outros

Tendo em vista este contexto, marcado por inúmeras mudanças nos campos político, social e educativo, torna-se pertinente analisar como o trabalho docente vem sendo apropriado pelo sistema econômico e paulatinamente convertido em mais um instrumento de troca no capitalismo contemporâneo. Para isto, baseado nos princípios da teoria da *mais-valia* em Marx⁶⁹ analisa-se as atuais condições de trabalho docente, de modo especial nas instituições privadas. Mesmo tendo sido desenvolvida em um contexto sócio-histórico muito diferente, esta teoria possui algumas categorias que a tornam “atuais”, considerando que há na história do capitalismo um passado que é recorrente, ainda que travestido de “novo”. Segundo Resende (2006), “talvez este seja um dos importantes atributos da obra de Marx, qual seja, assinalar em seu tempo os atributos de uma história que não passou”⁷⁰.

2.3 O trabalho docente como instrumento de troca no capitalismo contemporâneo

A teoria da *mais-valia* formulada por Marx no auge da revolução industrial dos anos de 1800 contribui na análise da situação em que o professor da educação superior se encontra nestes tempos de fortes influências neoliberais. Observa-se características semelhantes na exploração da força de trabalho do professor pelas instituições de educação superior, sobretudo privadas, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/1996), seguida de uma acelerada expansão, flexibilização e diversificação da educação superior no Brasil.

Uma grande *expansão* do setor privado foi estimulada a partir das mudanças das regras que favorecem a abertura de novos cursos pelas instituições existentes e pela criação de outras IES. O processo de *flexibilização curricular* vem ocorrendo a partir das orientações legais que favorecem a abertura de novas modalidades de cursos superiores que visam reduzir os custos operacionais e o tempo de permanência do estudante na IES.

⁶⁹ “A extração da *mais-valia* é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. A *mais-valia* é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Nesse processo o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago. Isso só é possível porque a força de trabalho é a mercadoria que possui a propriedade única de ser capaz de criar valor, constituindo, por isso, o ingrediente essencial da produção capitalista” (BOTTOMORE, 1983, p.227).

⁷⁰ Trecho de uma anotação de aula da disciplina “O Método em Marx”, ministrada pelas professoras Dra. Marília Gouvêa de Miranda e Anita Azevedo Resende no primeiro semestre de 2006, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Alguns exemplos dessas modalidades recém criadas são os cursos seqüenciais, de curta duração, os cursos à distância e os cursos tecnológicos. A *diversificação institucional* é parte do projeto de expansão que amplia os tipos de IES que passam a ter diferentes denominações de acordo com a sua “vocação”, ou seja, de acordo com o tipo de serviços que ela se dispõe a prestar no mercado educacional. Predominam as faculdades pequenas com até 1.000 estudantes que respondem por 68,2% do total de matrículas na educação superior (GOMES, 2002).

A expansão da educação superior é uma necessidade sempre presente num país com um dos mais baixos índices de jovens entre 18 e 24 anos cursando a educação superior, menos de 13%, menor que o da Argentina, por exemplo, que é de 30%. Cabe discutir, no entanto, o modo como deve ocorrer essa expansão no setor público e como a expansão atual vem ocorrendo predominantemente no setor privado.

Entretanto, esta expansão vem ocorrendo predominantemente no segmento privado. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2006, comparando com os de 1996, ano de aprovação da LDB, o número dos cursos de graduação passou de 6.644 para 22.101, respectivamente, o que representa um aumento de 232,6%. O número de IES passou de 922 para 2.270, um aumento de 146,2% e a taxa de matrículas na graduação passou de 1.868.529 para 4.676.646, representando 150,2% de aumento.

Como conseqüência aumentou também o número de docentes na educação superior, que poderia ser um dado favorável aos educadores e profissionais das mais diferentes áreas que puderam ingressar no ensino superior como docentes, se não fossem os inúmeros problemas que passaram a enfrentar. Ao contrário da realidade das grandes universidades, em que os docentes podem contar com um mínimo de condições favoráveis para a realização de pesquisas, publicações, participações em eventos educacionais e outras atividades inerentes às funções docentes, nas IES privadas os contratos dos professores são, predominantemente, como horistas, sem dedicação remunerada para as outras atividades acadêmicas. Esta situação obriga os docentes a buscarem trabalho em mais de uma instituição para completar a sua carga de trabalho semanal, o que desfavorece o estabelecimento de vínculos com grupos de estudos e pesquisas, além de dificultar o seu processo de formação em níveis de pós-graduação *stricto sensu*, já que ocupa quase todo o seu tempo com as atividades de ensino.

Os dados do censo da Educação Superior (BRASIL, 2007) mostram que dos 209.883 professores da rede privada de ensino do país, 11,7% são graduados, 36% são especialistas, 39,8% são mestres e 12,3% são doutores. Quanto aos tipos de contratos de

trabalho, apenas 16% dos professores da rede privada têm contrato de tempo integral, 22,8% tem contrato de tempo parcial e 61% são *horistas*. A esse respeito Gomes constata:

Focalizando sobre os professores “horistas”, que representam 56% do total de professores empregados no setor privado em 2002 – muito embora a observação que segue se aplique também para as demais categorias de professores – é relevante notar que a natureza do contrato de trabalho em questão é extremamente precária, assim como o são as condições de trabalho, o que beneficia particularmente os proprietários das instituições privadas em detrimento dos estudantes e pessoal docente. (2003, p. 859)

Observa-se que o processo de precarização do trabalho mencionado por Gomes continuou a se agravar, pois o percentual de professores horistas continuou a subir de 56% em 2002 para 61% em 2006.

Diversos estudos têm concluído que as IES privadas, especialmente aquelas criadas após a LDB, em sua grande maioria, assumiram em seus projetos pedagógicos e institucionais os pressupostos da doutrina neoliberal, cuja ênfase recai no eficientismo, no estímulo à concorrência e no individualismo, em que o ensino é visto como uma mercadoria e a educação como um negócio.⁷¹ As mudanças que vêm sendo desencadeadas desde a revolução industrial até o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, além de fortes influências das doutrinas neoliberais, especialmente aquelas influenciadas pelo *Consenso de Washington*, vem transformando o sentido do trabalho bem como o papel da educação superior na *formação* e na *instrumentalização* deste *novo trabalhador*. Assim, segundo Souza Santos,

O trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim, compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada. (2.000, p.196)

O mesmo autor alerta para o perigo deste afunilamento na formação universitária, sob o argumento das “novas” demandas do mundo do trabalho, ao afirmar que

A duração do ciclo de formação universitária de um dado perfil profissional é cada vez maior que a do ciclo de consumo produtivo deste. Esta descoincidência é agravada pela rigidez institucional da universidade e pela

⁷¹ Para maior aprofundamento nesse tema ver: HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2000. SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

conseqüente dificuldade em captar atempadamente os sinais do mercado de trabalho e de agir em conformidade. (...) Mas o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditórias, para a posição da universidade no mercado de trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob seu controle a educação profissional. A seu lado, *multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil.* (grifos meus) (op. cit, p. 198)

Percebe-se, neste contexto, que o processo de intensificação das funções e de precarização dos contratos de trabalho dos professores da educação superior se manifesta, principalmente, por meio da redução da carga horária destinada à pesquisa, extensão e demais atividades acadêmicas, mantendo-se apenas aquelas destinadas à sala de aula. Tais medidas são justificadas sob vários argumentos de cunho economicista, incluindo a contenção de despesas, o ajuste às novas tendências do *mercado* educacional, dentre outros. Assim, a educação superior vai se tornando mais um elo na engrenagem da cadeia produtiva que alimenta o mercado de trabalho, que por sua vez caminha segundo a lógica da multiplicação e da concentração do capital, agravando a desigualdade social e todas as conseqüências dela decorrentes.

Pode-se afirmar, pelo exposto, que a extração da *mais-valia* do trabalho docente extrapola os estudos de Marx, posto que as estratégias de exploração se complexificaram, não sendo mais possível aplicar uma fórmula e extrair um coeficiente exato. As relações estão bem mais subsumidas em discursos que justificam este estado de coisas como sendo conseqüência das novas demandas sociais surgidas na história recente com o fim do estado de bem estar social. Entretanto, diferentemente do contexto de alienação em que viviam os operários retratados por Marx, a classe de professores situa-se no extremo oposto no mundo do trabalho e das relações de produção e difusão dos saberes. Há uma consciência intrínseca por parte dos docentes, por meio da qual se mostram críticos e descontentes com esta lógica e que é manifestada na maior parte dos estudos citados neste capítulo e também nos dados obtidos neste estudo. Portanto, a relação que se estabelece entre as relações de dominação analisadas por Marx é direcionada aos meandros do capitalismo concorrencial no qual as IES privadas estão mergulhadas, na medida em lidam com a educação na mesma lógica que move os negócios das suas grandes ou pequenas corporações empresariais⁷².

⁷² Os efeitos da adoção destas políticas também vêm atingindo as instituições públicas, especialmente após a reforma do Estado proposta por Bresser Pereira e implementada no governo FHC. Em evento promovido pelo Grupo de Estudos Universitas/BR e o GT 11 Políticas de Educação Superior da ENPED na UFPA em outubro de 2007, estas repercussões foram amplamente avaliadas e o resultado destes debates encontra-se publicada

É preciso então que se registrem os inúmeros movimentos de resistência à lógica concorrencial que vem sendo empreendidos, por parte de associações, entidades de classe, grupos de intelectuais, militantes e sindicatos, no sentido de fazer resistência e combater o processo de mercantilização da educação superior⁷³. Entretanto, quando se encontram em sua *solidão pedagógica*, os docentes são invadidos pelo sentimento de impotência, insegurança e desejo de ver resgatado alguns aspectos da sua profissionalidade que vem se perdendo mais intensamente no transcurso da última década⁷⁴. Destacam-se, além da melhoria das condições de trabalho, o prestígio social, a estabilidade nas instituições, o crescimento na carreira docente, a garantia de tempo para dedicação aos estudos e ao lazer, incentivos concretos para o seu aperfeiçoamento profissional. De modo especial a adoção de políticas públicas que levem em conta as especificidades do trabalho docente, bem como a importância da contribuição deste profissional para a construção de uma nação independente e autônoma nos mais variados aspectos da cultura, da sociedade, das artes etc.

CAPÍTULO III

PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS CONTIDOS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E PERFIL

em livro organizado por Chaves V. e Silva Jr. (2008) intitulado: “Educação superior no Brasil e a diversidade regional”, pela editora Universitária UFPA.

⁷³ Alguns exemplos de associações e entidades organizadas podem ser citados, dentre elas o ANDES-SN, fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior o ANDES-SN; a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; a ANPEd Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação; o – ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; o FORPREd Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação em Educação; o CLACSO: El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales es una institución internacional no-gubernamental.

⁷⁴ Um dos aspectos muito discutidos está relacionado aos problemas de saúde dos professores ligados às condições de trabalho e excesso de atividades estressantes. LEMOS (2005, p. 14) apud LANDINI (2008, p. 140) faz uma síntese dos estudos já realizados sobre a saúde do trabalhador em educação, em especial dos docentes, e sua relação com a sobrecarga de trabalho. Segundo estes estudos constatam-se um “crescimento significativo no número de casos de estresse e *burnout* entre os docentes, associados ou não a outras patologias. *Bournout* ou síndrome da desistência é a síndrome resultante da pressão emocional relacionada ao trabalho. Advém de uma expressão do idioma inglês e refere-se à exaustão de energia, provocada pela tentativa de superar as pressões geradas no ambiente de trabalho e que levam ao desgaste crônico, que, por sua vez, provoca um processo de esgotamento que acarreta a perda da motivação e desinteresse pelo trabalho.

O processo de reforma política no campo da educação superior promovido a partir da década de 1990 no Brasil⁷⁵ tem inspirado muitas análises, especialmente quanto aos seus impactos e repercussões, tanto no que se refere a novas configurações do próprio sistema educacional quanto nas concepções de formação profissional que passaram a compor o imaginário das pessoas nos diversos âmbitos da sociedade contemporânea.

As relações de forças políticas e econômicas que vêm provocando e estimulando estas mudanças têm se constituído em objeto de estudos em países que também vivenciam as suas reformas, quase sempre motivadas pelo avanço das políticas neoliberais e sob os princípios e regras dos organismos multilaterais que fazem o jogo do capital internacional.

Neste contexto, um dos estudiosos mais críticos do avanço destas políticas neoliberais, nos anos de 1980 e 1990, foi o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), que dentre outros temas, discorreu sobre as relações existentes entre o sistema de ensino e os demais sistemas sociais. Enfatizou a importância das influências que o sistema econômico pode provocar nos sistemas de ensino, especialmente quanto ao perigo de ter afetada a sua própria autonomia. O texto *O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução* contribui para compreender um pouco mais as repercussões da reforma educacional em curso no Brasil na redefinição das concepções de formação universitária que vem sendo construídas na última década, considerando que o contexto destas reformas tem sido influenciado pela mesma onda de neoliberalismo que varreu o mundo a partir da crise do chamado Estado do Bem-Estar Social na Europa e do Estado Nacional- Desenvolvimentista no Brasil⁷⁶.

⁷⁵ Esta reforma fundamenta-se na intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho. Além das leis já mencionadas, em 1997 o CNE aprovou o Parecer Nº. 776/97 que definiu a *orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Neste documento o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização dos cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministrados, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação entre teoria e prática e avaliações periódicas com instrumentos variados. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.72-74)

⁷⁶ “A doutrina neoliberal teve início na segunda metade dos anos de 1970, tornou-se hegemônica nos anos de 1980 e inspirou a reforma conservadora dos anos de 1990, correspondendo a uma necessidade objetiva das elites financeiras internacionais, que se sentiam tolhidas e ameaçadas pelo dirigismo econômico, imposto por governos nos quais o movimento operário tinha tanta influência quanto o grande capital. (...) O programa de ajustamento para a América Latina ficou explícito em dez medidas políticas listadas pelo consenso de Washington, durante a década de 1980: disciplina fiscal; reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de juros competitivas; liberalização comercial; atração de investimentos diretos estrangeiros; privatização das empresas estatais; desregulamentação da economia e proteção aos direitos autorais” (SILVA, 2002, p. 25-26).

Publicado originalmente nos anos de 1970, o *diploma e o cargo* tece uma análise das funções que os diplomas passaram a cumprir na sociedade, cujo primado do capital e as conseqüentes mudanças nas formas de trabalho e de renda passaram a modificar as influências da escolaridade e da certificação escolar como determinantes nos processos de ascensão social.

Até então havia uma relação muito direta entre o valor do diploma e o cargo/salário dos sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Esta relação obedecia a algumas leis conhecidas pelo senso comum, como por exemplo, carreiras cujo acesso aos cursos e obtenção de certificados era mais valorizado pela escassez de oferta ou pelo alto custo dos investimentos. Havia uma associação direta entre a certificação e a sua valorização no *aparelho econômico*, ficando ao Sistema de Ensino (SE)⁷⁷ a incumbência de garantir esta formação. Na análise de Bourdieu, “há um descompasso entre os interesses dos compradores da força de trabalho que reduz ao mínimo a autonomia do SE, colocando-o sob a dependência direta da economia” (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999, p.131). Este descompasso manifesta-se na diferença entre a evolução relativamente lenta do SE e a rapidez da evolução do aparelho econômico. Desta defasagem tem origem a tendência dos grupos empresariais em encurtar o tempo de estudos, promovendo, desta forma, uma suposta agilidade do SE.

Para os autores, entretanto, “o sistema de ensino é uma instância socialmente potente e funciona de maneira relativamente independente em relação à economia” (idem, p. 131), exatamente por se tratar de um aparelho jurídico que garante a formação de mão-de-obra valorizada pelo aval da escola, daí a sua grande importância social. Nesse sentido,

É preciso distinguir a economia, cuja dinâmica própria está no princípio das mudanças do sistema dos cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores. Cada um dos dois sistemas obedece à sua lógica própria: em relação ao sistema econômico, o SE tem uma autonomia relativa e um tempo de evolução próprio; diferentemente dos outros sistemas, o SE tem uma autonomia relativa forte em relação à economia, portanto, uma *duração estrutural* particularmente defasada em relação a ela. Uma economia capitalista pode ter um SE parcialmente medieval. Segue-se que o jogo entre os dois sistemas, que se manifesta através do jogo entre *diploma e cargo*, talvez não tenha precedentes (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999, p. 131).

Esta citação nos remete a algumas características do sistema de ensino brasileiro, sobretudo do ensino superior, especialmente após as reformas implementadas a partir da

⁷⁷ Para Bourdieu os Sistemas de Ensino (SE) produzem os literatos, os agentes para a produção e possuem uma autonomia relativa, enquanto o Aparelho de Produção (AP) exigiria cientistas (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999, p.130).

segunda metade da década de 1990⁷⁸, que buscaram alinhar os princípios e fundamentos que regem a educação superior à lógica do sistema econômico, encurtando a distância entre os objetivos e as finalidades da academia e os interesses do capital e do mercado. Por meio deste expediente a educação superior passa a ser vista como uma extensão do mercado de trabalho, no sentido de que nela são impressas as marcas das empresas (sistema econômico) por meio de parcerias, convênios e outros mecanismos que contribuam para tornar a IES cada vez mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho. Ao promover este “ajuste”, provoca-se uma transformação no papel histórico que as universidades vêm cumprindo no que se refere à produção autônoma e livre dos saberes que impulsionam a humanidade. Promove-se um reducionismo no papel da educação superior, transformando-a em um aliado centro de formação de mão-obra, na maioria das vezes limitando a formação universitária ao treinamento para o exercício de uma profissão⁷⁹.

Faz-se necessário analisar, pois, como este processo de reformas tem influenciado os discursos, os objetivos e as práticas das IES. Nesse estudo em particular, examinamos o PDI das três IES que compõem a amostra da pesquisa de campo⁸⁰. Na primeira parte faz-se uma análise do papel que o diploma vem assumindo na sociedade contemporânea, tendo em vista uma melhor compreensão dos PDIs. Na segunda parte alguns pontos dos PDIs são transcritos e discutidos à luz da análise que Pierre Bourdieu realiza sobre o diploma, complementada com contribuições de autores brasileiros que também têm se dedicado a estudos acerca das repercussões das políticas educacionais contemporâneas no sistema de educação superior.

3.1. A importância da educação superior frente às demandas do setor produtivo: uma análise sobre o papel do diploma.

⁷⁸ Neste contexto, o governo promoveu uma expansão de vagas neste nível de ensino por meio de edição de leis e decretos que passaram a orientar um rigoroso processo de diversificação e diferenciação institucional, cujo ideário estava fundado na flexibilidade curricular, na competitividade, na privatização e na regulação. Sobre este processo consultar Oliveira & Catani, 2002; Sguissardi, 2002; Catani, Oliveira & Dourado, 2001, dentre outros.

⁷⁹ Sobre este fenômeno consultar CHAUI, Marilena. *A universidade operacional*. Revista Avaliação, Campinas, 4 (3):13, set./1999. Separata CIPEDS (Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior)

⁸⁰ Como vimos, são três IES com perfis bem distintos: uma faculdade criada no final dos anos de 1990 (ALFA), um centro universitário que iniciou suas atividades na década de 1970, como faculdade (UNIGOIÁS), ambas privadas e uma universidade pública federal (UFG).

Sempre que o tema *educação escolar* é debatido ele evoca algumas reflexões, suscita a elaboração de conceitos, de pré-conceitos ou de idéias que refletem a importância da formação acadêmica para a vida das pessoas, considerando o seu papel transformador. Ninguém ousa discordar que, de forma especial, a educação superior consiste em um caminho que pode contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas e que ser portador de um diploma é um diferencial que pode favorecer a constituição de uma consciência social crítica.

Historicamente este tem sido um relevante papel da educação superior: a formação de pessoas dotadas de uma ampla e dialética visão de mundo, formadoras de opiniões e aptas para continuar aprendendo por meio de uma postura investigativa e autônoma, construída no decorrer da experiência acadêmica. T tamanha importância da formação universitária instigou Bourdieu e Boltanski (1999) a estudarem os sentidos e os significados que o diploma vem assumindo em diversos contextos históricos e sociais e de como eles vêm sendo modificados. Ele ressalta o valor simbólico do diploma comparando-o a uma moeda de troca nas relações de trabalho, uma vez que o diploma atribui autonomia ao seu possuidor em relação às possibilidades de escolhas que ele confere no mercado de trabalho. Nesse sentido, é comum o uso dos termos *trabalhador autônomo* ou *liberal* aos portadores de determinados diplomas, por encontrarem-se habilitados para negociar seu trabalho. Simbolicamente então, o diploma não tem “prazo de validade” (intemporalidade do diploma), ao contrário do que ocorre no mundo material, como o desgaste que as máquinas sofrem, por exemplo (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999).

Pode-se afirmar que estas características do diploma ou esta relação entre o diploma e os possíveis cargos a serem ocupados no mundo do trabalho vêm sendo modificadas a partir das reformas desencadeadas nos anos de 1990, quando, dentre outras modalidades de IES, apareceram, por exemplo, as instituições corporativas. Estas instituições são mantidas pelo setor produtivo privado e se propõem a formar profissionais especificamente qualificados para determinados setores da economia, seguindo uma orientação comum a todos os países em desenvolvimento⁸¹. Segundo esta orientação, as

⁸¹Segundo Silva (2002), estas orientações são oriundas de órgãos reguladores, que operam dentro do sistema capitalista e respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes. O Fundo Monetário Internacional tem o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros. O Banco Mundial tem o papel de intermediário entre os países doadores e beneficiários. Segundo estas orientações, os créditos concedidos à educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos *projetos educacionais aprovados segundo critérios do próprio Banco*. No Brasil, entre 1985 e 1996, as políticas de BM e do FMI dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional, a promulgação da LDB (Lei nº. 9394/96) e da Emenda Constitucional nº. 14/96, que criou o FUNDEF, regulamentada pela lei nº. 9424/96 dando prioridade ao ensino fundamental; a lei 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o

IES tradicionais são em geral, improdutivas, gastam mal os seus recursos com a manutenção de currículos extensos e não atendem às necessidades de formação rápida e eficaz de profissionais que deveriam ser focados nas demandas do setor produtivo. Esta tendência vem enfrentando forte resistência do Sistema de Ensino (SE) que insiste em manter a sua autonomia. Esta resistência, segundo Bourdieu acarreta uma relação de força do SE que valoriza e “eterniza” o diploma e o sistema econômico que pretende minimizar esta força, provocando uma confusão na relação que se estabelece entre o diploma e o cargo a ser ocupado. No caso em análise, ou seja, a diversificação de IES que possibilita a obtenção de diversos tipos de diplomas⁸², esta confusão pode ser percebida em relação às novas profissões que vão surgindo a partir das “demandas” emergentes dos “mercados”. Bourdieu e Boltanski (1999) exemplificam com as profissões de representação e, atualmente, outras vão se destacando como as subáreas da administração, da gestão, do *marketing*, de serviços (Turismo, Gastronomia, Hotelaria etc.). Pode-se acrescentar nesta lista, no caso brasileiro, uma grande variedade de cursos tecnológicos⁸³.

Uma das características destas modalidades de cursos que tem contribuído para atrair candidatos é o afunilamento na formação técnica em detrimento de uma formação mais ampla, que contemple aspectos universalizantes do conhecimento. A este respeito Bourdieu e Boltanski (1999) concluem que tal afunilamento ou alijeiramento da formação deixa de propiciar uma formação verdadeiramente acadêmica e autônoma:

O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os

decreto lei nº. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 10-12). É neste contexto que é incrementado o processo de expansão da educação superior por meio de desregulamentação do setor, possibilitando a exploração deste nível de ensino pela iniciativa privada. As orientações tanto para as IES públicas como para as privadas são as mesmas: pautadas em uma concepção utilitarista-credencialista, devem ser “empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco e incentivar a produtividade e a competitividade. Na educação, os controles, a centralização das decisões e os processos de avaliação institucional são instrumentos regulatórios, seletivos e discriminatórios, instituindo-se formas classificatórias para as instituições e para as pessoas, fundadas no princípio de rendimento e da produtividade” (idem, p. 151).

⁸² De acordo com o Decreto nº. 2.306/1997, as IES passam a ser classificadas em cinco categorias: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores de Educação. Esta classificação pressupõe uma hierarquia quanto à autonomia para expansão de vagas e criação de novos cursos, bem como na definição das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Ficam obrigadas a realizar ensino-pesquisa-extensão apenas as universidades. As demais IES devem investir no “ensino de qualidade”. Além da diversidade de IES, diversificam-se também os tipos de cursos e a sua duração. Abrem-se, assim, a possibilidade de criação de cursos de graduação de menor duração, os “seqüenciais” que podem ter duração de até dois anos, e, neste contexto intensificam-se também os estímulos para que as IES invistam nos cursos a distância (EAD).

⁸³ Consultar o Decreto nº. 5.733/2006 e Parecer CES 277/2006 que dispõe sobre os cursos tecnológicos. Ver ainda o Catálogo Nacional de Cursos Superiores Tecnológicos, organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index>.

mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (*jurisdicismo* inerente ao certificado escolar). O tempo do diploma não é o da competência: a absolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de *defasagem temporal*. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1999, p. 132).

Observa-se uma tentativa explícita dos setores econômicos de tornar os diplomas menos valorizados nas trocas que serão estabelecidas no “mercado de trabalho”, uma vez que, ao reduzi-lo às habilidades técnicas e operacionais, promovem-se uma relação muito direta entre o diploma e o cargo. Assim, “o valor que recebem no mercado de trabalho depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre o diploma e o cargo” (idem, p. 134). Os autores também sugerem que este dilema vem alimentando as lutas de classes, em que, de um lado, o trabalhador tenta obter o máximo de rendimento de seus diplomas ou tirar o maior proveito dos seus cargos numa tentativa tanto individual quanto coletiva (via sindicato) de “valorizar seu diploma”. Enquanto isto os compradores da força de trabalho tentam obter as capacidades oriundas deste diploma pelo menor preço.

Este parece ser um ponto chave do texto em discussão, pois aponta para o surgimento de uma espécie de “inflação dos diplomas” (idem, p.136). Ao sistema econômico interessa “suprimir” a autonomia do sistema de ensino, erigindo ou demarcando novos princípios de formação que se coadunem com os seus interesses mais imediatos, para isto passando a ter “as capacidades técnicas de produzir os produtores” (ibidem, p. 136). Isto sem arcar com a contrapartida de se constituir em um sistema autônomo, considerando-se que o sistema de ensino não produz somente o técnico, mas confere também uma formação universalizante, que agrega liberdade e autonomia ao possuidor do diploma, o que não interessa aos “mestres da economia”. Bourdieu e Boltanski, neste sentido, referem-se a um “sonho patronal de uma escola confundida com a empresa”. (1999, p. 136)

Há, nesse sentido, uma relação estreita entre o valor do diploma e o poder incontestado que ele confere ao diplomado. É de se esperar, portanto, que os produtores do

diploma estejam sempre prontos para defenderem a sua autonomia, na contramão do sistema econômico que desejam reduzir ou acabar com esta autonomia⁸⁴.

Pode-se afirmar, pelo exposto, que as reformas promovidas pelo Estado brasileiro no âmbito das políticas públicas para a educação vêm colaborando de forma contundente para fortalecer os objetivos do sistema econômico que passa a tirar o maior proveito possível do processo de privatização e da desregulamentação da educação superior. Mesmo não sendo possível abalar a importância do diploma devido à sua natureza intemporal, empresas ligadas a fortes grupos econômicos vêm construindo o seu próprio *locus* de formação profissional que, estimuladas pelas políticas públicas, vêm abrindo instituições de educação superior com os mais diversificados perfis de formação. Em geral, implementam currículos pautados em princípios e valores próprios do liberalismo, do livre-mercado, da concorrência e do individualismo meritocrático. Os cursos são “verticalizados”, não contemplando uma formação mais ampla, apenas o preparo para o exercício de determinada profissão. São “enxutos”, com carga horária mínima que permite um menor custo e uma formação em menor tempo, o que as tornam mais competitivas diante das concorrentes. Estas IES vêm colaborando para expandir a idéia de uma instituição eficiente, que trabalha com o foco no “mercado” e para ele prepara a mão-de-obra “altamente qualificada”. Para Bourdieu e Boltanski, esta estratégia “conserva as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1999, P. 136).

Os autores referem-se ao sistema de ensino francês, mas pode-se afirmar que em alguns aspectos ele possui algumas semelhanças com o sistema de ensino brasileiro, especialmente quando, após a Reforma Universitária de 1968, difundiram-se as escolas técnicas ou tecnológicas com vistas à expansão da educação superior que formaria a mão de obra necessária ao expansionismo econômico consolidado na década de 1970, ao mesmo tempo em que manteve as universidades públicas como “ilhas de excelência” que seguiriam formando as elites (GOMES, 2002). As reformas engendradas a partir do governo FHC não mudariam muito a histórica dicotomia entre as grandes universidades públicas como centros de referência em pesquisa e as demais IES, estimuladas a oferecer o ensino de graduação sem nenhuma tradição de pesquisa e produção do conhecimento, focadas na formação estritamente profissional. A exemplo do modelo francês, no Brasil

⁸⁴ A esse respeito cabe lembrar o debate que se travou no Brasil, por ocasião da aprovação da LDB, acerca da desregulamentação das profissões e adoção do ideário da certificação de competências e que, de certa forma, continua no contexto atual.

também está presente a “contradição patronal” que ele denuncia na França, que consiste em

Conservar as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma – encontra sua solução no desenvolvimento das instituições de ensino privado, das empresas de formação, recuperação e reciclagem incrementadas pela aparição da “formação permanente” e talvez, mais geralmente, na instauração de um sistema de ensino tripartido: *grandes écoles* para reprodução da classe dominante; escolas técnicas, controladas pela economia, para a reprodução da força qualificada de trabalho; universidade para reprodução da universidade. Assim, o conluio objetivo das estratégias das frações dirigentes da classe dominante com as estratégias dos vendedores de serviços escolares contribui para explicar que a universalização do valor atribuído ao diploma e o monopólio correlativo das posições mais cobiçadas pelos detentores de diplomas possa coincidir com um *depauperamento do monopólio universitário da colação de graus*. O crescimento do número de diplomados (...) engendra sua contrapartida: a diversificação do mercado escolar e o desenvolvimento de um aparelho escolar mais diretamente ajustado ao sistema econômico. (...) As instituições de ensino com fraca autonomia, criadas, financiadas ou controladas pelas empresas são elementos determinantes da luta entre as classes interessadas em defender o valor do diploma (classes médias e populares) e as frações dirigentes da classe dominante que consideram o controle do valor do diploma e dos mecanismos de acesso um dos instrumentos apropriado para controlar o valor da força de trabalho, fixá-la, contê-la ou, em outros casos, desvalorizá-la, “excluindo-a” ou “desqualificando-a” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1999, p. 139-140, grifos nossos).

O referido “depauperamento do monopólio universitário” também vem sendo sentido no Brasil uma vez que está em curso uma mudança significativa no modo como a educação superior deve ser concebida e implementada. Os aspectos apontados relacionados aos interesses do sistema econômico e das contradições entre os interesses de classes são explicitados no sistema brasileiro por meio do processo de diversificação do “mercado educacional”.

No Brasil, as IES privadas vão surgindo, “proliferando”, na visão de alguns críticos, e assumindo a formação profissional ou para o mundo dos negócios com um discurso “modernizador”, “focado nas mais recentes demandas do mercado e capaz de suprir as lacunas na formação de profissionais altamente capacitados para atuarem nos mais diferentes setores da economia” (PDI, p. 14). As áreas de Administração, Economia e Comunicação têm sido as preferidas, pois estariam formando “gestores capazes de se ajustarem às repentinas mudanças do mundo produtivo” (ALFA, 2006, p. 22).

Os mecanismos de avaliação institucional propostos pelo governo nas últimas décadas, criados para promover a regulação e controlar a qualidade do ensino ministrado pelas instituições em todo o país não conseguem deter o surgimento de IES patrocinadas

pelas empresas privadas, legítimas representantes do sistema econômico e a ele intimamente interligado. Há, portanto, no Brasil, um campo de disputas políticas que vem transformando a educação superior em uma importante mercadoria. Empresas dos mais diversificados ramos de atividades, tais como transportes, indústrias, bebidas e representações tornam-se também mantenedoras de faculdades e universidades que funcionam como franquias em diversos pontos do país. Algumas já possuem capital aberto e negociam as suas ações em Bolsas de Valores⁸⁵. Algumas questões se colocam neste contexto: Como calcular o valor dos diplomas que estas IES vêm comercializando no decorrer da última década? Que relação é possível estabelecer entre estes diplomas e os possíveis cargos ou funções que os seus portadores ocuparão? Para conhecer de perto como estas IES concebem a educação superior e como explicitam seu projeto de formação, foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional das três IES que compõem a amostra deste estudo.

3.2. Os discursos presentes no âmbito da educação superior no Brasil: alguns princípios e concepções de formação

Uma década após a implementação dos instrumentos legais que implantaram o “Estado Avaliador”⁸⁶, objetivando garantir a qualidade do ensino ministrado pelas IES, é possível vislumbrar as suas repercussões em vários aspectos dentro e fora das instituições. É fundamental, pois, examinar como estas políticas vem influenciando os discursos dos documentos das IES que, em geral, traduzem as concepções, crenças, princípios e fundamentos que orientam a prática educativa em cada instituição. O exame dos documentos evidencia que um explícito alinhamento dos discursos às tendências apontadas por Bourdieu e Boltanski (1999). Nesse sentido, conforme Frigotto,

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p.8)

Estas alterações refletem de modo determinante no alcance de uma formação universitária verdadeiramente autônoma, conforme esclarecem Catani, Oliveira e Dourado.

⁸⁵ “UNIVERSIDADE CARIOCA COMPRA TRÊS FACULDADES: a Universidade Estácio de Sá anunciou ontem, por meio da Estácio Participações, que chegou a um acordo para a aquisição de três faculdades de pequeno porte em São Paulo: a Interlagos, a European e a Brasília de São Paulo. As três instituições somam cerca de 3500 alunos e o valor da compra chegará a R\$15,3 milhões. *A Estácio abriu capital no ano passado e captou R\$252 milhões com venda de ações.*” (Folha de S. Paulo, 20/02/2008, C3 – grifos nossos)

⁸⁶ Sobre este tema consultar: Sguissardi (1997) e Fávero (2000).

As alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo competitivo resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal (2001, p. 72).

A maior parte das mudanças ocorridas no projeto de formação universitária, implementadas pelas IES, sobretudo privadas, surgiram no bojo das reformas implementadas no governo FHC adquirindo *status* de uma nova tendência educacional para a formação de profissionais, tendo em vista o desenvolvimento de competências para atender às demandas do setor produtivo.

Neste contexto, a análise do documento institucional (PDI) torna-se necessária para se conhecer a organização acadêmica e administrativa de uma IES e consiste em uma importante etapa deste trabalho de pesquisa, considerando que o seu conteúdo é, em tese, definido pelos dirigentes das IES⁸⁷. Além disto, neste documento estão impressos os princípios institucionais, suas concepções, seus objetivos e o seu perfil quanto às dimensões quantitativas e qualitativas.

Ressalte-se que para efeito destas análises consideraram-se os documentos em sua dimensão de *instituído*, ou seja, tomou-se o documento em vigor no ano de 2007 nas três instituições. Nesse caso, o que é analisado são os discursos presentes nos PDIs, portadores de características e significados políticos e técnicos assumidos pelos dirigentes. Tais características foram, nos capítulos seguintes, confrontadas com as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, coordenadores de curso, professores e estudantes.

3.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade

O primeiro PDI analisado é o das faculdades ALFA cuja vigência abrange o período de 2006 a 2010⁸⁸. A instituição tem como foco a formação de dirigentes para empresas e gestores para os diversos segmentos profissionais públicos e privados. Justifica a sua criação sob o argumento de que a região Centro-Oeste possui um

⁸⁷ Em geral as instituições privadas contam com assessorias ou consultorias de profissionais e ou de empresas especializadas na organização dos processos, culminando na elaboração dos seus documentos (PDI, PPI e PPC), montagem dos processos para reconhecimentos e de renovação de reconhecimentos de cursos, transformação de faculdades em centros universitários e outros serviços. No caso da faculdade em estudo, até o ano de 2006 os dirigentes contaram com a assessoria pedagógica de uma professora da Universidade de São Paulo.

⁸⁸ A caracterização das três IES encontra-se na parte introdutória desta tese.

Relevante potencial econômico, apresentando uma reduzida participação com relação à capacitação de recursos humanos, se comparado às regiões sul e sudeste do país. Constata-se a falta de recursos humanos qualificados suficientes para o desenvolvimento regional, para atender a adequação dos mercados regionais. A falta de perspectivas de qualificação nos requisitos desejáveis deve-se não só ao número reduzido de cursos de pós-graduação em Goiás, mas também em decorrência de um sistema escolar precário, excluindo grande parte das vocações em potencial (ALFA. PDI, 2006, p. 12).

Do ponto de vista dos dirigentes desta IES, a região Centro-Oeste carece de pessoas com formação específica para atuar nas áreas de Recursos Humanos e sugere que o mercado regional tende a buscar profissionais habilitados e capacitados em outras localidades para suprir esta lacuna regional. Qualifica o sistema educacional da região como precário estabelecendo como missão institucional

Ser um centro de excelência de ensino na área de negócios, de referência nacional, estimulando o desenvolvimento do conhecimento e habilidades de seus alunos para que alcancem o sucesso pessoal e profissional, com a contribuição de capacitados docentes que utilizam as mais modernas tecnologias didático-pedagógicas. (p.13) Tem ainda como VISÃO: Por se tratar de uma escola de negócios ligada a um grupo empresarial, a IES investe no desenvolvimento de metodologias de ensino que aproximam a excelência acadêmica às melhores práticas do mercado, a fim de *promover o desenvolvimento de um profissional reflexivo com sólida formação teórica e apto a atuar nas mais competitivas empresas nacionais e internacionais* (ALFA. PDI, 2006, p. 14, grifos do original).

O documento contém algumas expressões tais como *profissional reflexivo, dimensão reflexiva e prática reflexiva* que aparecem associadas às expressões *profissionais competitivos, empregabilidade e mercado*, o que permite observar uma tendência em colocar o termo *reflexividade* como sendo sinônimo da capacidade de perceber e discernir as tendências e demandas do mercado de trabalho, conforme se lê a seguir:

Os conteúdos devem levar em consideração que esse repertório de conhecimentos e habilidades constitui ferramentas de inclusão social e cultural, representa condição indispensável para a *atuação no mundo dos negócios, vantagem competitiva e para a inserção no mercado de trabalho e na manutenção da empregabilidade* (ALFA. PDI, 2006, p. 16, grifos nossos).

Pode-se perceber uma alusão recorrente aos aspectos relacionados à formação de profissionais “competitivos e reflexivos”. Estes aspectos parecem influenciar também a organização dos currículos e a seleção dos professores, priorizando a contratação de

profissionais experientes, que valorizem uma formação focada na especificidade da formação profissional, conforme se lê a seguir:

Os conhecimentos ministrados nos cursos têm como propósito preparar o profissional para o mercado de trabalho por meio de um treinamento que melhore a sua capacitação profissional para o desempenho das suas atividades na área. Portanto, *o foco não é o conhecimento em si, mas a melhoria no seu desempenho profissional.* (p.29). *Os módulos e as respectivas ementas são definidos e redefinidos tendo como preocupação básica a sua utilidade na vida profissional do aluno.* Só efetivamente o que interessa à capacitação profissional integra o conteúdo dos cursos... Para tanto, a IES tem um corpo docente cuja principal característica é a experiência prática na área que leciona, o professor tem maior discernimento da relevância de quais pontos do conhecimento contribuem para a melhoria da capacitação profissional (ALFA. PDI, 2006, p. 71, grifos nossos).

Estes textos contêm algumas evidências de que está em curso um processo de instrumentalização profissional da educação superior, uma estratégia que poderá comprometer a construção da autonomia intelectual e acadêmica do profissional graduado, na medida em que os currículos dos cursos deixam de contemplar o conhecimento acadêmico, universalizante, político e desinteressado⁸⁹. Este mecanismo parece atender aos interesses do sistema econômico, representado pelas grandes empresas mantenedoras das referidas IES, que investem na educação como um negócio e precisam obter um retorno do que foi investido. Neste caso, este retorno se expressa sob a forma de profissionais preparados e qualificados segundo seus próprios parâmetros e critérios de formação e atuação profissional.

Nessa direção, Bourdieu e Boltanski escrevem

Os mestres da economia têm interesse em suprimir o diploma e seu fundamento, ou seja, a autonomia do Sistema de Ensino. Interessa-lhes a confusão completa entre o diploma e o cargo. Desejam ter as capacidades técnicas produzidas pelo instrumento de produção de produtores (SE) sem pagar a contrapartida, ou seja, as garantias que confere a existência de um SE relativamente autônomo (o diploma). O Sistema de Ensino não produz competência (por exemplo, as capacidades de Engenheiro) sem produzir o efeito de garantia universalizante, eternizante da competência (o diploma de Engenheiro). Os mestres da economia não se interessam pelo diploma que dá aos agentes certa liberdade em relação ao sistema econômico. Quanto maior for a autonomia da instância produtora de diplomas em relação à economia, menor será a dependência do diploma que ela assegura em relação à economia. Daí o sonho patronal de uma escola confundida com a

⁸⁹ Este pressuposto tem o aval das orientações para as diretrizes curriculares (CNE Parecer nº. 776/97) que promove a *flexibilização curricular*. Este expediente “visa promover a adaptação curricular dos cursos de graduação, fazendo, em grande parte, o jogo da racionalidade em benefício do alargamento da educação privada mercantil.” (...) “É preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário de preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação” (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 77-78).

empresa, de uma escola “da casa” (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999, p. 136).

Este “sonho patronal”, conforme se refere o autor, aparece no PDI em análise, que apresenta um modelo institucional bem alinhado aos padrões mercadológicos, com currículos que imprimem uma formação profissional ajustada às demandas emergentes do mercado de trabalho na região centro-oeste. Este mercado é caracterizado como sendo dinâmico e flexível. A formação está pautada no desenvolvimento de competências e habilidades específicas e promete capacitar os alunos para exercerem cargos de gestores em empresas dos mais diversos segmentos ou para tornarem-se empresários autônomos, capazes de criar e gerir seu próprio negócio. Para isto, valoriza disciplinas que contemplem a área do empreendedorismo, levando-se em conta as leis de um mercado altamente competitivo, desigual e meritocrático. Alunos e professores são conduzidos por um projeto acadêmico cuja gênese de formação está fundada nos princípios e fundamentos da sociedade capitalista, liberal e altamente competitiva. Ao colocar em um plano secundário os saberes que proporcionam uma visão abrangente de sociedade, educação e formação acadêmica, a instituição promove um ajuste curricular que certamente comprometerá a qualidade social da formação, o que poderá comprometer também a autonomia intelectual do egresso (KUENZER, 2007).

Nesse sentido, Bourdieu e Boltanski apresentam o problema advindo deste tipo de formação quando se compara com os grupos formados nas universidades cujos conhecimentos são valorizados, produzidos e disseminados:

A força de um diploma se mede pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui (...) Assim, os alunos das grandes écoles são o exemplo por excelência do pequeno grupo que deve sua força à importância do capital social possuído por seus membros... (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1999, p. 137).

Por esta citação constata-se outra semelhança entre o contexto da França exposto pelos autores e o contexto brasileiro nos dias atuais em que, em ambos os casos “a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente as transnacionais” (CHESNAIS, 1996 Apud. CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2002, p. 69), que ocuparam um lugar de grande destaque no mundo após a profunda recessão mundial causada pela crise do petróleo em 1973. Para Harvey (2000) este seria o marco histórico que desencadeou as condições econômicas que deram início a um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político por ele definido como sendo um regime de *acumulação flexível*, cujas

características são fomentadoras do modelo de formação exemplificado neste estudo, especialmente no que tange à ampliação na oferta de cursos na área de “serviços” e na “flexibilização dos processos de trabalho”, conforme exposto a seguir

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2000, p. 140, grifos nossos).

Ainda segundo este autor, este modelo de sociedade também implica na ampliação das desigualdades sociais, no aumento das taxas de desemprego, na necessidade permanente de desconstrução e reconstrução de habilidades funcionais nos diversos campos e mercados de trabalho. Além disto, produz ganhos pífios aos trabalhadores, com queda nos salários reais e avultante retrocesso no poder das organizações sindicais, que constituiu uma das importantes colunas políticas do regime fordista. Neste contexto extremamente favorável ao sistema econômico, o mercado de trabalho passou por uma reestruturação radical, uma vez que

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. É crescente a redução do emprego regular em favor do uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 2000, p. 143).

Este panorama traçado por Harvey constitui pano de fundo para a constituição da educação superior em curso no Brasil, fortemente comprometido com o modelo de sociedade e de formação profissional que vem sendo delineado pela chamada era *pós-moderna*⁹⁰. Pode-se observar um alinhamento dos discursos presentes no PDI da faculdade

⁹⁰ Para Harvey (2000) a transição do modernismo para o pós-modernismo teve seu marco histórico nos movimentos contraculturais e antimodernos dos anos de 1960. Para ele “antagônicas às qualidades opressivas da racionalidade técnico-burocrática de base científica manifesta nas formas corporativas e estatais monolíticas e em outras formas de poder institucionalizado (incluindo os partidos políticos e os sindicatos burocratizados), as contraculturas exploram os domínios da auto-realização individualizada por meio de uma política “neo-esquerdista” da incorporação de gestos antiautoritários e de hábitos iconoclastas (na música, no vestuário, na linguagem e no estilo de vida) e da crítica à vida cotidiana. O movimento se

em análise aos princípios do regime de *acumulação flexível*. Ou seja, mesmo considerando as mudanças históricas e a transição de modelos econômicos vivenciada nas últimas quatro décadas, pode-se considerar que as análises de Bourdieu continuam atuais, posto que a educação superior continue, em muitos aspectos, refém dos interesses do sistema econômico e, paradoxalmente, depositária da grande responsabilidade na promoção das mudanças e transformações sociais, conforme Delors (2000)

Encarando a Universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, a Comissão não procura apenas concretizar a sua orientação central: educação ao longo de toda a vida. Procura, também, *que seja reconhecida a missão da Universidade, e, até as suas responsabilidades, na participação em grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade* (DELORS, 2000, p. 145 – grifos nossos).

O texto acima não faz referência ao processo de diferenciação e desregulamentação das IES que legitimou as diferentes formas em que a educação superior pode ser oferecida, referindo-se genericamente ao termo universidade pressupondo que todos os alunos matriculados nesse nível de ensino estejam recebendo uma formação de fato “universitária”. O que se constata, no entanto, no caso brasileiro, é um contingente de 75% de estudantes matriculados na rede privada de ensino superior⁹¹ cuja formação parece corroborar e reproduzir os princípios e fundamentos do ideário liberal capitalista e, mais recentemente neoliberal.

3.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional do centro universitário

O segundo PDI em análise é da UNIGOIÁS, um centro universitário privado e tem período de vigência de 2007 a 2012. Esta instituição iniciou as suas atividades como faculdade na década de 1970. Sua criação se deu no contexto do regime militar (1964/1985), período que, segundo Cunha, L. foi enormemente favorável

espraiou numa vasta onda de rebelião que chegou ao auge em Chicago, Paris, Praga, Cidade do México, Madri, Tóquio e Berlim na turbulência global de 1968. (...) Em algum ponto entre 1968 e 1972, portanto, vemos o pós-modernismo emergir como um movimento maduro, embora ainda incoerente, a partir da crisálida do movimento antimoderno, dos anos 1960. (...) O pós-modernismo caracteriza-se pela total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico, ele se espoja nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança”. (HARVEY, 2000, P. 44 E 49). Segundo este autor, nos anos seguintes as transformações econômicas que já estavam em curso desde o período do pós-guerra são intensificadas, desencadeando o processo de globalização e internacionalização econômica, intensificados pelos avanços dos meios de comunicação e pelas novas tecnologias da informação, processos que vêm modificando sistematicamente o mapa geopolítico mundial.

⁹¹ Segundo dados do censo da educação superior de 2006 (BRASIL, 2007).

à iniciativa privada no campo educacional. Não porque as forças armadas fossem espontaneamente privatistas, mas sim porque os agentes e colaboradores do golpe de 1964 fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de orientação privatista que deu origem à Lei nº. 4024/1961. (2007, p. 811)

Este é um período também influenciado pelo “milagre econômico”⁹² que propiciou o crescimento das camadas médias fazendo surgir uma clientela para as escolas privadas,

Não apenas como símbolo de *status* prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam os postos diretivos dos sistemas de educação nos níveis federal, estadual e municipal. (idem, p. 812)

Este contexto era favorável também no que tange a incentivos fiscais para financiar os empreendimentos e conceder bolsas de estudos pelo poder público. Em alguns casos constatou-se uma “inibição de iniciativas governamentais de criação e ou ampliação de escolas públicas para disporem de uma espécie de reserva de mercado” (idem, p.814). Outro fator que colaborou com esta expansão foi a Constituição de 1946 que assegurava a isenção tributária para instituições educativas, desde que as suas receitas fossem integralmente aplicadas no país para fins educacionais. Na Reforma Tributária de 1965⁹³ estes incentivos foram ampliados, estendendo-se até à isenção de impostas para as suas rendas. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 mantiveram tal dispositivo ampliando as suas possibilidades de acumulação de capital. A indisposição do governo em promover a ampliação das vagas na rede pública ficou clara com o Decreto nº. 72.485/73 que estabeleceu as *normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino*. Este documento recomendou aos governos estaduais que evitassem a criação de estabelecimentos públicos de ensino onde as escolas privadas fossem consideradas suficientes para absorver a demanda ou capazes de expandir a oferta para atender a demanda contida. (CUNHA L., 2007, p. 810-814)

⁹² O período 1968/1973 ficou conhecido como o do “milagre econômico” brasileiro em função das extraordinárias taxas de crescimento do PIB verificadas (11,1% a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões do país, além de superávits no balanço de pagamentos. Ocorrido durante a ditadura militar ou anos de chumbo, especialmente entre 1969 e 1973 durante o governo Médici, foi um período áureo do desenvolvimento brasileiro em que, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza, instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência”, que se evidencia com a conquista da terceira Copa do Mundo de Futebol em 1970 no México, e a criação do mote de significado dúbio: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. (<http://planejamento.gov.br/>) acesso em 03 jul 2008.

⁹³ Emenda Constitucional nº. 18 de 1º/12/1965.

Foi neste contexto favorável que a então faculdade iniciou as suas atividades com dois cursos de graduação, Administração e Direito. Passou por grande expansão na oferta de cursos e de vagas, oferecendo em 2008, 33 cursos de graduação em quatro grandes áreas do conhecimento, além de 17 cursos tecnológicos e 13 cursos seqüenciais. Oferece ainda cerca de dez cursos de especialização *lato sensu* e um curso de mestrado em convênio com a Universidade de Brasília.

O PDI afirma contemplar as diferentes visões de diferentes áreas de formação, entretanto há uma ênfase especial na área de ciências humanas e sociais aplicadas, área em que está concentrado o maior número de cursos e de estudantes. Apresenta como *visão*:

Uma educação comprometida com o exercício pleno da cidadania, mediante uma formação humanística, crítica e reflexiva, conseqüentemente preparando e formando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho, no presente e no futuro (UNIGOIÁS. PDI, 2007, p. 9).

Já a *missão institucional* carrega, em seu texto, algumas marcas da Lei nº. 5.692/1971, o que demonstra não ter havido mudanças significativas em sua filosofia de trabalho desde a sua fundação:

Contribuir para a construção e disseminação do saber e para o desenvolvimento da sociedade, proporcionando a formação integral do educando, garantindo-lhe o crescimento intelectual e o fortalecimento de valores éticos e morais, essenciais ao comprometimento profissional e ao exercício pleno da cidadania (Idem, p. 5).

Quanto aos *princípios filosóficos*, pode-se observar uma tendência cujo foco parece privilegiar valores acadêmicos, em que o conhecimento científico assume um lugar relevante no processo de formação:

Mediante o processo educacional haja o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a participação comunitária, o aprimoramento do conhecimento científico, baseado na universalidade do conhecimento e no fomento à interdisciplinaridade, viabilizando o processo de formação de um profissional comprometido com a construção de uma cidadania ética e qualificadora da vida social e profissional (UNIGOIÁS. PDI, 2007, p. 14).

Parece haver um equilíbrio nos conteúdos dos textos deste documento, em que se busca conciliar a formação universalizante e acadêmica a uma formação profissional que não se restringe apenas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Pode-se observar esta tendência bem explicitada na sua *concepção de ensino*:

Concebe a atividade de ensino no sentido amplo, que transcende a necessária formação técnica e de competências. Seu objetivo é contribuir para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com competência técnica, possa atuar no seu contexto social de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária (idem, p. 20).

Na seqüência, o texto critica a tendência fragmentadora e desarticuladora do processo de conhecimento que não promove a interação entre diferentes áreas do saber, que vem incidindo no processo de profissionalização e nas relações de trabalho. Ainda de acordo com o documento em análise, “aprender significa a reconstrução ativa de soluções, o que inclui fundamentalmente, uma dimensão pessoal criadora. Esta visão contrasta, frontalmente, com a formação de hábitos por vias mecânicas de treinamento repetitivo” (UNIGOIÁS. PDI, p. 25). O papel do professor é colocado como “aquele que fará a mediação entre o conhecimento e a prática social, e como gestor do processo de ensino, deve garantir a unidade ensino-aprendizagem” (idem, p. 25).

Quanto aos aspectos que dizem respeito à sua política de pesquisa, o texto do PDI esclarece que os centros universitários devem enfatizar o ensino de graduação com qualidade⁹⁴, o que irá ocorrer por meio de um “ensino com pesquisa”⁹⁵. O texto também explicita que o papel de formar pesquisadores e de produzir o conhecimento sistematizado cabe às universidades.

Esta fragmentação das funções das diferentes categorias de IES tem provocado calorosas polêmicas entre os mantenedores de universidades, uma vez que ao simplificar as obrigações dos centros universitários em relação à pesquisa, estas instituições tornaram-se mais competitivas no mercado educacional⁹⁶. Esta diferenciação tende a acirrar a concorrência entre as instituições que passam a criar mecanismos que visem reduzir os seus custos para poderem reduzir também as mensalidades, aumentando assim as suas chances de vencer disputa pelos alunos, o que termina comprometendo da qualidade de ensino oferecido⁹⁷.

⁹⁴ Este pressuposto está contido na Lei nº. 9.131/1995 que regulamenta a diversificação institucional.

⁹⁵ “O *ensino com pesquisa* enfatiza a pesquisa discente nas atividades de iniciação científica, é fecundo na medida em que leva o aluno a refletir criticamente sobre o conhecimento o e aprender, reconhecendo-se como sujeito histórico, participante e ativo na produção deste conhecimento” (UNIGOIÁS PDI, 2007, p. 26).

⁹⁶ “Os primeiros centros universitários foram criados a partir de 1997, em decorrência da flexibilização prevista na LDB para a organização das instituições de educação superior. De acordo com a legislação, os centros universitários se caracterizam pela sua origem, que vem sempre da transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades já credenciadas e em funcionamento. Também são definidas pela abrangência das suas atividades, que devem contemplar uma organização pluricurricular em uma ou mais áreas do conhecimento, admitida a especialização em uma única área. Os centros universitários também se caracterizam pela sua função, que além de ensino de qualidade de graduação, devem oferecer cursos de especialização em pelos menos uma área do conhecimento. Quanto à organização, devem formular um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ter a participação do corpo acadêmico nas decisões referentes ao ensino. Em relação à autonomia os centros universitários podem criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas, assim como remanejar e ampliar vagas nos cursos existentes e registrar os diplomas de seus cursos reconhecidos. Em 2006 já havia 119 Centros Universitários no Brasil, o que corresponde a 5,3% das IES, respondendo por 15,6% das matrículas na educação superior. (INEP: www.inep.gov.br) acesso em 27 mar. 2007.

No caso específico da instituição em análise, pode-se observar por meio da leitura do seu PDI, que há uma preocupação com a necessidade de se adequar às demandas do mercado profissional, na medida em que reconhece as mudanças dos perfis de formação e do tempo cada vez mais escasso que as pessoas dispõem para entrar no mundo produtivo. Pode-se observar esta preocupação no seguinte trecho: “os cursos seqüenciais⁹⁸ vêm responder a uma necessidade da sociedade de atualização constante, devido ao rápido progresso científico-tecnológico da segunda metade do século passado” (p. 53). Entretanto o texto também demonstra que a IES mantém o compromisso com uma formação geral acadêmica que, “aliada à prática profissional, problematiza a prática social, os desafios históricos que ocorrem em diferentes espaços, na leitura da realidade e nas diferentes formas de intervenção na sociedade” (p. 26).

Pode-se afirmar, pelo exposto, que esta IES, com três décadas de atuação na educação superior, mantém alguns compromissos em oferecer cursos de graduação de cunho pluralista e acadêmico, guardando diferenças significativas em relação àquelas IES que surgiram e se estabeleceram dentro dos princípios neoliberais que se baseiam no “ente mercado” como definidor majoritário das suas políticas de formação.

Entretanto, observa-se também um processo de adequação ao perfil da demanda na definição dos cursos e das modalidades de formação, oferecendo uma grande diversidade de cursos de curta duração como os seqüenciais e tecnológicos, focados na formação estritamente profissional. Quanto a este aspecto, o centro universitário em análise não deixa de aproveitar o nicho de demanda e se alinha às demais instituições privadas da região, que em muitos aspectos acabam colaborando para acirrar o processo de banalização da certificação escolar, levando ao fenômeno que Bourdieu e Boltanski denominaram “inflação dos certificados escolares” (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1999, p. 136).

⁹⁷ Diariamente são divulgadas pela mídia nacional as listas de instituições que foram muito mal avaliadas pelos exames nacionais. Os cursos de Direito estão sendo alvo de ações que visam obrigar as IES mal avaliadas a reduzirem as vagas e promoveram mudanças imediatas para melhorarem a performance nos exames sob ameaça de serem descredenciados. (“23 cursos de Direito terão de reduzir vagas”, Folha de São Paulo, C1 27/03/2008).

⁹⁸ Nos termos da LDB, Art. 44, inciso I, as IES poderão oferecer cursos seqüenciais. As Portarias MEC n. 482, de 7 de abril de 2000, n. 606, de 8 de abril de 1999, n. 612 de 12 de abril de 1999 e a Resolução CES/CNE n. 1, de 27 de janeiro de 1999 disciplinam a matéria. Os cursos seqüenciais são de dois tipos: I - cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; II - cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado. Para ambos os cursos é exigido o certificado de nível médio. (www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.sequencial.html) acesso em 28 mar. 2008. O Centro Universitário ofereceu, em 2007, 17 cursos tecnológicos e 13 seqüenciais (PDI, p. 53-54).

3.2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade

A terceira instituição em análise é a Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 1960 com a reunião de cinco escolas superiores que já existiam em Goiânia: Faculdades de Direito, de Farmácia e Odontologia, de Engenharia, de Música e de Medicina.

A criação e a expansão desta instituição aconteceram no período denominado de “república populista” (1946-1964), que, segundo Cunha L. (2007), foi pródiga para a iniciativa privada que estava em franca expansão. Neste período, o governo estabeleceu imunidade fiscal para instituições privadas em todos os níveis e reconheceu a Católica do Rio de Janeiro como a primeira universidade privada do Brasil.

Quanto ao setor público do ensino superior, a atuação de Vargas foi predominantemente controladora e centralista ao extremo, transformando a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil com pretensão de fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito federal (CUNHA L., 2004, p. 801).

Na concepção do mesmo autor, este é um período marcado pela ambiguidade das políticas públicas por favorecer o crescimento do setor privado na criação de novas instituições e, ao mesmo tempo, fomentar o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades. Portanto, o processo vivido pela universidade pública foi típico do período que antecedeu os governos militares, que mantiveram e aprofundaram esta ambigüidade, conforme escreve Cunha L. (2004)

As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os campi universitários foram edificados, com laboratórios e facilidades inéditas, em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram as suas atividades. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação, propiciaram novo surto de expansão (p.801).

Neste contexto, a instituição expandiu a sua oferta de cursos. Em agosto de 2008, conta com sede em Goiânia e dois *campi* nos municípios de Catalão e Jataí. Oferece atividade de graduação em Rialma e na Cidade de Goiás. Em Goiânia oferece 37 cursos de graduação e 33 de pós-graduação *stricto sensu*. Atende a um contingente de 13.500 alunos de graduação, 1701 alunos na pós-graduação com um corpo docente de 1514 professores, sendo que 75% possuem o título de mestre ou doutor.

Quanto ao seu PDI, a Universidade pública apresentou ao MEC um documento equivalente, denominado “Plano de Gestão 2002-2005”, elaborado com a participação de representantes de todos os segmentos de profissionais e de estudantes da universidade. Foi submetido ao Conselho Universitário e aprovado em março de 2002.

O texto apresenta como *missão institucional* “Gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de promoverem a transformação e o desenvolvimento da sociedade.” Quanto aos seus *princípios*, a instituição reafirma o papel histórico da universidade pública, em defesa da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o compromisso com a democracia e o desenvolvimento sócio-artístico-cultural-econômico, a autonomia pedagógica e científica, além do compromisso com a paz, os direitos humanos, o meio ambiente, a liberdade de expressão e comunicação. (UFG. PG/PDI, 2002, p.13-14)

O PG/PDI também dá especial ênfase ao papel que a Universidade precisa exercer na troca de conhecimentos e experiências com a sociedade na qual está inserida, na autonomia didático-científica e na produção e difusão de novos conhecimentos, além de investir na formação de profissionais que tenham compromisso social, ético e político. (idem, p. 195) Quanto à sua *concepção de conhecimento e currículo*, o documento explicita que

Preza a autonomia intelectual e entende o conhecimento como sendo provisório e temporal por intermédio de *currículos mais flexíveis* e atualizados com ferramentas que coloquem em movimento as diversas propostas para a formação de um cidadão profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade mais justa, democrática e auto-sustentável (UFG. PG/PDI, p. 196 – grifos nossos).

O texto reafirma ainda o compromisso da instituição com a democratização da educação, com a gratuidade e com a qualidade do ensino, com a igualdade de oportunidade de acesso e com a permanência do aluno na instituição até a conclusão do curso.

Estes aspectos são determinantes da qualidade dos cursos oferecidos pelas universidades públicas que, em geral, gozam de autonomia e autoridade acadêmica outorgadas pela tradição que construíram no campo das pesquisas, da produção e da divulgação do conhecimento.

Para alguns autores, dentre eles Cunha L. (2004), entretanto, o processo de *reestruturação produtiva* que vem caracterizando a economia nas sociedades contemporâneas tem exercido pressões significativas também no campo da educação superior pública, sob a forma de definição de “receitas” para tornar a gestão destas IES

mais produtivas e menos dispendiosas para o poder público. Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram submetidas a um forte arrocho financeiro, tendo os seus recursos para custeio e investimento restringidos, ao mesmo tempo em que eram expandidas as vantagens para as IES privadas (CUNHA L., 2004, p.803).

Estas políticas privatistas visavam, naquele tempo, o alinhamento do Brasil ao receituário liberal definido pelo Banco Mundial e pelo FMI, que, entre 1985 e 1996, delineavam os meios para adequar a gestão desse serviço público às mesmas leis do mercado, visando ao autofinanciamento do ensino médio e superior, a redução de investimentos públicos na educação pública com vistas ao “fortalecimento dos vínculos entre educação e o trabalho de modo a atender às necessidades do livre mercado e a estimulação à competitividade e à produtividade dos serviços públicos” (SILVA M., 2002, p. 154)

Estes *vínculos* entre educação e trabalho vêm sendo entendido como a promoção da *flexibilização curricular*⁹⁹ que associam esta prática às necessidades de ajustes curriculares nos cursos de formação profissional de modo a se promover a sua adequação às mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e nos perfis profissionais. Para Catani, Oliveira e Dourado, entretanto, “tais dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades” (2001, p. 75).

Além de tornarem-se espaço de formação profissional, ainda que de maneira menos acintosa, as universidades também passam a ter uma importância estratégica para os grandes empreendedores capitalistas, já que, em um mundo de

rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do sistema do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. *O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.* Universidades e instituições de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas. A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas

⁹⁹ O CNE aprovou em 1997 o parecer nº. 776/97, que trata da *orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Neste documento, o Conselho elimina os “currículos mínimos” sob os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial. (HARVEY, 2000, p. 151 grifos nossos)

Ainda que a competição esteja mesmo infiltrada no ambiente universitário, como constata Harvey, há uma consciência crítica presente nos meios acadêmicos que possibilita o questionamento destas relações em um contínuo movimento dialético, ou seja, existe um fenômeno global do qual não podemos nos esquivar, o que não leva necessariamente à sua assimilação como verdade definitiva e incontestável. Talvez seja este o papel soberano das universidades, o de promover o debate e a crítica, de seguir discutindo os fundamentos nos quais a humanidade vem traçando os seus destinos. Neste sentido, Sousa Santos (2000) atribui a produção da história atual do capitalismo globalizado a dois pilares: a tirania do dinheiro e a tirania da informação, pois, segundo ele, “sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças”. Surge daí a importância do papel do sistema financeiro que ele trata de “avassalador”, pois

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação, conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabem por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. (SOUSA SANTOS, 2000, p. 35)

O autor considera que a globalização é perversa porque faz com que as pessoas se vejam desamparadas, há neste movimento uma confusão em relação à noção de bem público e de solidariedade, levando ao encolhimento das funções sociais do Estado, abrindo ainda mais o fosso entre ricos e pobres. Para ele, este processo ameaça a soberania das nações e amplia o papel político das empresas que seguem regulando a vida social. Dessa forma, há uma tendência explícita de se promover o enfraquecimento do Estado e erigir o “mercado” como o grande regulador social, o que tende a enfraquecer também alguns princípios importantes da convivência entre as pessoas: o sentimento de solidariedade e de compaixão, transformando o mundo social numa enorme arena competitiva e fragmentada.

Promover o confronto com este “pensamento único” tem se constituído em um importante desafio para as universidades, que precisam conviver com as vozes dissonantes fortemente influenciadas pelos discursos da classe hegemônica, que por sua vez vem se tornando cada vez mais persuasiva, especialmente por contar com todo o aparato das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Referências aos fenômenos da *globalização* e da *acumulação flexível* aparecem em todos os PDI analisados, o que demonstra que as IES, independentemente da sua categoria institucional, envolvem-se com este debate. O que as diferencia é o teor das abordagens: a Faculdade apropria-se dos discursos da globalização na organização administrativa e acadêmica dos seus cursos. Reforça a importância das IES ajustarem-se às novas demandas do setor produtivo, devendo formar profissionais cada vez mais preparados para

atuar nas diversas áreas: de serviços, de produção e processamento de bens, na gestão e na organização de empresas, podendo ainda tornarem-se donos do seu próprio negócio. Neste contexto a referência ao conceito de *emprego* dá lugar ao conceito de *empregabilidade*, em que o indivíduo vai *agregando valor* à sua formação ao longo de toda a vida, cuja

proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio de competências que permitam *aprender ao longo da vida, categoria central da pedagogia da acumulação flexível* (KUENZER, 2007, p.1.159, grifos nossos).

O conceito de *empregabilidade*, aliado à formação por *competências*, citada por Kuenzer, fazem parte do receituário neoliberal que defende o paulatino fim do emprego e dos direitos trabalhistas, considerados um pesado ônus pelos capitalistas, que vêm priorizando a utilização da mão-de-obra do trabalhador autônomo por meio de contratos de trabalho *flexíveis* e temporários. Neste caso, portanto, a tendência é de alinhamento por parte da instituição, aos princípios e às demandas do *mercado de trabalho* e dos *setores produtivos* como condição fundamental para que se garanta o que consideram *qualidade* do ensino, bem como da formação dos seus estudantes para a empregabilidade.

Quanto ao PDI do UNIGOIÁS, o centro universitário em análise, o texto mantém um discurso que demonstra um compromisso com a formação de profissionais que alie a formação humanística e profissional no âmbito da graduação. Criou, em paralelo, um extenso *cardápio*¹⁰⁰ de cursos sequenciais e tecnológicos para atender às demandas do mercado de trabalho flexível. Esta IES parece buscar algum equilíbrio entre uma formação ampla e acadêmica, sem deixar de ajustar-se às tão prementes demandas de profissionais para o mercado de trabalho regional.

A Universidade pública, em seu texto institucional, mantém a tradição que caracteriza a maioria das IFES, aliando ensino, pesquisa e extensão, o que favoreceria uma formação abrangente, crítica e engajada politicamente. Em algumas unidades e cursos, entretanto, também vem promovendo ajustes em seus currículos sob o argumento de torná-los mais flexíveis para corresponderem às novas demandas do mundo do trabalho.

Há uma tendência em se promover a crítica aos ideários neoliberais e aos processos de globalização nos textos que fundamentaram os PDIs, mas as influências destes

¹⁰⁰ É “*cardápio*” porque os cursos são sistematicamente organizados e oferecidos pela IES por meio de ampla divulgação nas diversas mídias, mas em todos eles a instituição condiciona o início das aulas à formação da turma, ou seja, os cursos são ministrados de acordo com a demanda.

fenômenos vêm incidindo de forma bastante contundente na gestão da faculdade em análise, que adota explicitamente os princípios e estratégias de administração próprios das empresas do setor produtivo. As influências também podem ser percebidas na estruturação e na composição dos currículos dos cursos nas três IES, que incluem a redução da carga horária e a flexibilização curricular.

3.3. A avaliação institucional nas instituições em análise: concepções, metodologias e repercussões nas instituições

3.3.1 O processo avaliativo na Faculdade

A avaliação institucional das Faculdades ALFA é realizada desde 2001, que, segundo consta no texto do PDI é inspirada em Dias Sobrinho e Ristoff (2003) que defendem uma avaliação “estritamente educativa, fornecendo informações para a melhoria das práticas pedagógicas”. Com o advento do Sinaes em 2004, a instituição constituiu a Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA), encarregada de definir e coordenar o processo de avaliação institucional interna. Esta comissão é constituída por um grupo técnico, um grupo validador e um grupo de apoio administrativo¹⁰¹. A avaliação dos cursos de graduação se faz a partir da análise do projeto pedagógico proposto para os cursos de graduação e seu andamento, incluindo-se a avaliação dos alunos (sobre o curso, a instituição, as disciplinas ministradas e as atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas) e professores. A instituição também adota

Um procedimento denominado *Adequação e Readequação*, que se caracteriza como um processo de acompanhamento da implantação dos cursos de graduação. Esse acompanhamento visa especialmente o exame das questões relacionadas ao cumprimento do currículo e do projeto pedagógico estabelecido para o curso e de sua real implantação em nível de sala de aula (ALFA, PDI, 2006, p.45).

O PPI explicita dois *grandes objetivos* da avaliação institucional da instituição: o aperfeiçoamento da qualidade acadêmica de seus cursos de graduação e a melhoria da gestão da faculdade com a avaliação das atividades de pesquisa, de extensão, dos recursos humanos e de infra-estrutura. “Sendo a preocupação da Instituição a busca da excelência, a AI é um processo aberto, mediante o qual todos os setores da faculdade devem participar”

¹⁰¹ A composição destes três grupos se dá da seguinte forma: O *grupo técnico* é composto de três docentes indicados pela diretoria acadêmica; o grupo *validador* é composto por um professor representante de cada curso de graduação indicado pelos seus pares e o grupo de *apoio* conta com dois funcionários técnicos-administrativos, sendo um, necessariamente da área de informática. (p. 127)

(p.46). O texto também destaca a importância da auto-avaliação institucional como instrumento de participação de todos na busca da qualidade do ensino superior ministrado pela instituição (idem, p. 44-46).

A *metodologia* da avaliação institucional se dá em “três etapas: preparação, aplicação e geração das transformações necessárias na elaboração de planos para introduzir novos padrões de qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.” Há referência também ao cuidado que se tem dentro da IES quanto ao processo de sensibilização de todos os envolvidos na avaliação e apresenta como é conduzido o processo de elaboração e organização dos instrumentos de auto-avaliação institucional. (ALFA. PDI, p. 132 e 133)

O PDI se referencia nos documentos do Sinaes, constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com 13 membros com representantes do corpo técnico administrativo, da comunidade, dos docentes e dos alunos, tendo um professor como coordenador, cujas ações são pautadas nas orientações da Conaes. (idem, p.134)

A instituição esclarece que algumas ações são pautadas nos resultados da avaliação institucional, apresentando os *procedimentos de Adequação e Readequação* como importante instrumento da gestão. Por meio deste instrumento é possível proceder a um rigoroso processo de controle da qualidade teórico-metodológica dos planejamentos que

Devem ser verificados pelo coordenador de curso, pelos professores e alunos durante os momentos de avaliação coletiva, pelos consultores externos e, finalmente, pela supervisão do diretor de graduação e mantenedora. As avaliações dos processos ensino-aprendizagem e do curso, em geral, fornecem elementos teórico-práticos que consubstanciem relatórios de melhoria dos processos formativos e, portanto, de avaliação curricular (ALFA. PPI, 2006, p. 42).

O texto em análise apresenta alguns sinais de que há um processo de gestão regulatória da docência, considerando-se que todos os passos que o professor dará em classe deverão ser acompanhados pelos coordenadores e pela diretoria, tendo inclusive a supervisão de consultores externos à instituição. No processo de avaliação da aprendizagem também há um rigoroso processo de padronização e controle, já que define o percentual da nota que deverá ser atribuída por meio de uma prova individual:

O aproveitamento do aluno é verificado por meio das avaliações denominadas N1, N2, N3, N4. As notas de N1 e N2 (que acontecem durante o semestre letivo) serão compostas por *avaliações formais, de caráter documental, realizadas individualmente e sem consulta, valendo 70% da nota*, e por avaliações processuais, valendo 30% da nota. As notas de N3 e N4 (aplicadas aos alunos que não atingiram a média sete ao final do semestre) são definidas, unicamente, por uma prova escrita, com valor igual a dez. (idem, p. 43 – grifos nossos)

O documento em análise apresenta algumas justificativas para a adoção destas medidas, dentre elas se destaca a seguinte:

Embora cada professor, no exercício do seu fazer docente, possua autonomia para desenvolver a disciplina que está sob sua responsabilidade, precisa compreender e valorizar que esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos e resultado de trabalho coletivo, que, por sua vez, precisa contribuir significativamente com este processo (ALFA. PPI, p. 41).

Outra justificativa apresentada é a “necessidade de se garantir o cumprimento integral das ementas das disciplinas previstas na matriz curricular do curso, tendo como referência o perfil profissional definido no projeto de curso” (p.42).

Pelo exposto pode-se concluir que a avaliação institucional na faculdade assume, de forma explícita e intencional, uma função regulatória dos processos acadêmicos, mesmo apresentando autores como Dias Sobrinho e Ristoff (2002)¹⁰² como inspiradores das suas políticas de avaliação. A desregulamentação e a regulação que caracterizam as políticas públicas orientadoras do sistema de educação superior durante e após a gestão do ministro Paulo Renato de Sousa parecem repercutir fortemente na constituição acadêmica das IES surgidas neste período, tema que retomaremos posteriormente.

3.3.2 O processo avaliativo no centro universitário

Segundo consta no documento em análise, a avaliação institucional é realizada no centro universitário desde 1997, com a implementação do Projeto de Avaliação Institucional das Faculdades Anhanguera (UNIGOIÁS). Até o surgimento do Sinaes, o Centro Universitário “assumiu a Avaliação Institucional como um processo de rearticulação das políticas educacionais, de gestão administrativa e de qualidade de ensino.” Em 2001 foi constituída uma comissão que elaborou o Programa de Avaliação Institucional – PAI reestruturou os instrumentos avaliativos e procurou sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à importância da avaliação. Após a transformação da faculdade em Centro Universitário e com a Lei do Sinaes em 2004,

a instituição buscou articular as orientações e determinações governamentais às experiências existentes e consolidadas, por meio dos projetos e programas de avaliação institucional, coordenada e implementada pela Comissão

¹⁰² Dias Sobrinho e Ristoff defendem o *modelo democrático* de avaliação, que se contrapõe ao *modelo de regulação*. “O *modelo democrático* orienta-se pela defesa da *autonomia* e a capacidade de auto-governo das instituições de educação superior. O processo se sustenta em valores próprios da academia; interesse pela produção do conhecimento e sua distribuição; pertinência social do conhecimento, equidade e transparência de suas decisões, participação e *autonomia institucional e docente*”. (DIAS SOBRINHO & RISTOFF, 2002, p. 135, grifos nossos)

Própria de Avaliação – CPA, refletindo assim, a cultura da avaliação e de seus resultados na instituição, abrangendo cursos de graduação, pós-graduação, seqüenciais, funcionários administrativos, infra-estrutura física, a relação com a sociedade, bem como com a responsabilidade social da instituição (UNIGOIÁS. PDI, 2007, p. 62).

O texto refere-se à Ristoff (1996), que afirma que a avaliação deve “firmar valores”, concretizando o princípio educativo da avaliação. O processo de auto-avaliação institucional é realizado utilizando-se de questionários, disponibilizados no Portal Educacional da instituição, por meio dos quais os alunos avaliam o curso e seus professores considerando vários aspectos do processo ensino-aprendizagem. A instituição também avalia o grau de satisfação dos alunos com todos os serviços prestados pela instituição, incluindo atendimentos, serviços terceirizados, coordenação de curso e todos os dirigentes.

Os professores e funcionários administrativos também avaliam os demais segmentos por meio de questionários disponibilizados no portal. Os relatórios resultantes de todo este processo são disponibilizados no *site* da instituição.

Algumas repercussões destas avaliações estão explicitadas no PDI/PPI¹⁰³, que vão desde melhorias nas instalações e na atualização dos equipamentos e laboratórios aos impactos positivos nos aspectos pedagógicos. Dentre estas melhorias, estão destacadas no Plano: (a) organização de oficinas pedagógicas orientadas pelos professores; (b) organização de oficinas pedagógicas e de planejamento para coordenadores de cursos; (c) oficinas de integração promovida pela Pró-Reitoria de Planejamento Pedagógico e Avaliação Institucional, com a participação dos dirigentes, reitor, pró-reitores, diretores de núcleos e coordenadores de cursos; (d) comunicação escrita e individual dos resultados da avaliação docente, pela Assessoria de Apoio ao Docente; (e) Cursos de capacitação de coordenadores e gestores.

Esta instituição já promovia a avaliação institucional desde a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC-*provão*) e afirma que tem a avaliação incorporada ao seu planejamento global.

3.3.3 O processo avaliativo na universidade

O processo de avaliação institucional da UFG teve início em outubro de 1994, com a sua adesão ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira-Paiub. Um dos principais objetivos propostas naquela ocasião foi articular os vários processos

¹⁰³ O PDI desta instituição contém o seu PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

isolados que já existiam na instituição. No primeiro momento, até 1997, abrangeu somente o ensino de graduação. Em 1988, foi organizada uma Comissão de Avaliação para coordenar o processo, mantendo-se a adesão ao Paiub. O modelo foi ampliado com a inclusão de uma avaliação por metas e resultados, negociados coletivamente, com vistas a melhoria da qualidade na produção, divulgação e democratização do saber. Em seguida a Comissão de Avaliação Institucional (Cavi) uniu-se à Comissão de Avaliação de Desempenho, responsável pela avaliação dos servidores técnico-administrativos, dando início a uma nova etapa. A avaliação mantém os princípios de “não-punição”, tendo na potencialização e desenvolvimento humano seus objetivos essenciais.

A auto-avaliação institucional de 2005 foi realizada por meio de grupos focais, compostos por nove dos vinte professores sorteados aleatoriamente e convidados a participar, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. Havia sempre um mediador que conduzia o processo. As respostas foram gravadas e posteriormente analisadas pela equipe da Cavi. O resultado deste trabalho está publicado em livro intitulado “Auto-Avaliação Institucional – UFG - 2001-2005” sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação. Este documento é caracterizado pela transição entre dois mandatos de reitores e introdução da Lei do Sinaes que entrou em vigor no ano de 2005. A instituição optou por concluir o processo de avaliação que já estava em curso, cujo período de vigência seria de 2002-2005. Este documento cumpre uma exigência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes – e segundo o próprio documento

Deve ser visto como um projeto e relatório, no qual, em linhas gerais, tenta-se, simultaneamente, explicitar o que já foi feito a longo e médio prazo e o que deverá ser feito ainda neste final de gestão. Incluem-se como anexos todos os produtos e processos desenvolvidos, como alguns documentos já publicados ou documentos internos de trabalho, que contêm informações relevantes para uma visão mais abrangente e completa do processo (UFG. Relatório da Universidade, 2006, p.187).

Por se efetivar sob a forma de pequenos grupos de opinião, a auto-avaliação da universidade inova enquanto possibilidade de abertura ao debate e à troca de idéias, sugestões e críticas, propiciando uma participação mais qualitativa dos envolvidos.

Quanto às *influências desta avaliação* na gestão da universidade, o documento afirma que “a avaliação produziu diagnósticos que se tornaram instrumentos iluminadores para todos os níveis de gestão de todas as dimensões do mundo acadêmico” (UFG, p.201). O documento também se refere às mudanças objetivas como a implantação de um Programa de Gestão Estratégica, articulando a avaliação, o planejamento e a informação

institucionais numa mesma coordenação. Esta ação resolveu os problemas relacionados aos dados estatísticos da instituição, até então considerados o seu *calcanhar-de-aquiles* (Relatório da UFG, p. 202). Os autores do documento em análise reconhecem as limitações da avaliação para a solução de muitos problemas tendo em vista algumas dificuldades operacionais, que incluem poucas pessoas na Comissão com acúmulo de muitas tarefas e a pouca adesão das pessoas para participarem dos grupos de enfoque, que foi realizado por adesão.

A Universidade pública não explicita maiores repercussões de seu processo, o que nos leva a concluir que os processos avaliativos parecem ser inversamente proporcionais ao grau de autonomia e tradição institucional. Quanto menor for a sua autonomia, maiores serão as repercussões dos resultados das avaliações institucionais nos seus processos de gestão administrativa e acadêmica e maiores são, também, as repercussões das ações governamentais.

CAPÍTULO IV

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SOB O OLHAR DO COORDENADOR DE CURSO

As políticas de avaliação dos cursos de graduação no Brasil implantadas nos anos de 1990 vêm sendo modificadas e consolidadas nos anos 2000, de modo que já se encontram internalizadas no cotidiano dos cursos. Em alguns casos, como nos cursos das IES criadas após o Decreto nº 2.306/97¹⁰⁴ (BRASIL, 1997) a avaliação externa está *naturalizada*, considerando que o seu surgimento é parte das políticas de expansão e privatização da educação, promovida pelo *Estado neoliberal*. Este, por sua vez, vem substituindo o *Estado-Provedor ou de Bem Estar Social*¹⁰⁵, em um contexto em que “o governo vem advogando e empreendendo ações que tornam o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, segundo a lógica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado” (CATANI & OLIVEIRA, 2000, p. 63-64).

A adoção destas políticas desencadeou a elaboração de estudos que vêm explicitando princípios, fundamentos e repercussões na educação superior no Brasil e em outros países que, como o Brasil, vem adotando o receituário liberal ao definir os rumos das políticas governamentais. Pode-se citar, dentre outros Santos (1986, 2000); Afonso (1998, 2000); Ângulo (1999); Sguissardi (1998, 1999, 2000); Dias Sobrinho (1999); Gentili (2001); Dourado, Catani e Oliveira (2001), segundo os quais as políticas implementadas estão alinhadas ao ideário neoliberal recomendado por organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que, ao negociarem com os países em desenvolvimento apresentam contrapartidas que nem sempre correspondem às tradições e trajetórias históricas construídas por esses países. Um exemplo desta ingerência é o modo como as IES passaram a ser tratadas, em geral como instituições que precisam se organizar

¹⁰⁴ Por meio deste decreto, o governo regulamentou a flexibilização, a diversificação e a privatização da educação superior para promover a expansão de vagas “com qualidade”. Foram assim criados os Centros Universitários como uma nova modalidade de instituição voltada especificamente para o ensino.

¹⁰⁵ Estado de Bem Estar Social é caracterizado pelas políticas públicas de cunho social que se contrapõe ao Estado neoliberal. Este se caracteriza por promover a privatização de bens e serviços, passando a exercer certo tipo de regulação sobre estes serviços. Por exemplo, ao promover a expansão (privada) da educação superior, implementou meios de supervisionar e “controlar a qualidade” do ensino por meio da avaliação. Pode-se perceber então a origem da valorização do ranqueamento, da classificação das IES, pois se sugere que as IES de “qualidade” são aquelas que atingem as melhores notas ou conceitos, por exemplo, nos exames nacionais.

como “empresas modernas”, cuja gestão tem sido fortemente influenciada pelas teorias gerencialistas e racionalistas, assentadas em bases teóricas da racionalidade técnica e da reestruturação produtiva.

Nesse contexto, Amaral e Magalhães citados por Cunha, Fernandes e Forster (2003), afirmam que competia às universidades

para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser o lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade. (...) Ao Estado cabia defender a liberdade acadêmica, não cogitando, de forma nenhuma, ter o mercado como definidor do ethos acadêmico (CUNHA, FERNANDES e FORSTER, 2003, p. 12).

Há, portanto, uma enorme distância entre o que se defende como função precípua da educação superior e o que efetivamente tem sido encaminhado em termos de políticas públicas. Ainda nesta direção, Cunha, Fernandes e Forster (2003) afirmam que

Profundas modificações vêm progressivamente instalando-se no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade (...) o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas legais para que terceiros possam intervir. O principal papel do Estado dirigiu-se ao delineamento do ethos competitivo onde o mercado é o definidor principal dos critérios de qualidade (p. 13).

Para as autoras, a avaliação que inicialmente ocupava um lugar de coadjuvante na definição dos projetos institucionais, agora, sob a égide do Estado regulador ocupa uma posição de destaque no cenário, passando a ser condição e base para as mudanças, capaz de garantir resultados e produtos que assegurem a eficiência, sempre por meio de normatização. Pode-se afirmar, portanto, que está em curso uma transição que, segundo Afonso (2001), “passa de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas”. (p. 26).

Nesse contexto, sobressai uma questão central: como esta transição que vem se efetivando no modo de conceber a educação superior pelas políticas públicas para a avaliação das IES tem sido vivenciada pelos sujeitos institucionais? De modo mais específico, pode-se perguntar: como a avaliação externa de cursos e de IES tem afetado de forma significativa o cotidiano das instituições? Como os coordenadores de curso têm vivenciado esta avaliação e como ela tem influenciado no desempenho da sua função?

Estas questões serão analisadas considerando as respostas de nove coordenadores de curso participantes da pesquisa, conforme já exposto na metodologia da pesquisa.

Podem-se verificar diferentes enfoques referentes ao assunto ao analisar os discursos dos profissionais das IES recém criadas, planejadas e organizadas sob os pilares da privatização, da livre concorrência e dos princípios regulatórios que vem orientando grande parte do processo de expansão da educação superior brasileira. Para esse grupo é “natural” que os resultados sejam utilizados para distinguir as “boas” e as “más” IES, naturalizando-se também os aspectos relacionados à concorrência e à disputa pelos candidatos a estudantes das instituições. Para o grupo com tradição e vivência de outros modelos de avaliação, o processo avaliativo constitui possibilidade de melhorias para os processos de gestão e de ensino. O modo como os resultados são tratados é criticado por esse grupo justamente por promover a disputa entre as instituições, o que, em geral agrava o processo de “mercantilização” da educação superior. (SGUISSARDI, 2000).

Considerando estas características, das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso participantes deste estudo, as categorias de análise foram delineadas a partir do conteúdo das respostas e das ênfases dadas pelos respondentes. Foi possível separar as respostas pelo nível de conhecimento e envolvimento com os processos de avaliação desenvolvidos pela IES em dois grupos: os entrevistados da instituição pública, que conhecem pouco a proposta e estão menos preocupados com os resultados da avaliação, informando que a avaliação não interferiu no trabalho acadêmico, e o das IES privadas, que, ao contrário, demonstram conhecer a proposta, sentem-se muito envolvidos e preocupados com os resultados e, portanto, mais mobilizados para buscar um melhor desempenho para o seu curso.

As concepções de avaliação que cada um destes grupos construiu foram também apreendidas. Os coordenadores da rede pública percebem a avaliação como um mecanismo de regulação do Estado que, em geral, não contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na sua IES, no tocante à autonomia acadêmica e à trajetória histórica de formação já consolidada na IES. Para os coordenadores das IES privadas a avaliação é importante e válida, contribui para promover a sistematização e a organização do trabalho acadêmico, redundando em melhorias significativas na qualidade dos cursos.

A seguir apresentaremos como os coordenadores de cursos concebem e vivenciam a avaliação institucional em seu curso e na sua instituição. Tais concepções e vivências foram apreendidas a partir das análises das suas opiniões/representações expressas nas entrevistas gravadas a partir de um roteiro semiestruturado.

4.1. **A Avaliação das IES e suas repercussões sob o olhar do coordenador de curso**

Estamos vivenciando um tempo de profundas mudanças no que tange à desconstrução de antigas concepções de educação, de sociedade, de trabalho e de formação, ao tempo em que estão em disputa novos princípios e fundamentos que deverão orientar o processo de reconstrução destes conceitos. Nesse sentido, Dourado, Catani e Oliveira (2001) escrevem que as

alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualidade como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não formal. (p. 72).

É possível perceber, nas análises que se seguem, que a avaliação tem contribuído de maneira expressiva para reafirmar os pressupostos dos autores, especialmente no que tange ao estabelecimento de indicadores de desempenho vinculados aos conceitos de qualidade e competitividade. Estabelecem-se novos princípios orientadores para a compreensão dos processos de formação universitária em que os processos educativos e formativos passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas, estreitando-se a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, reduzindo-os ao economicismo do emprego e da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998).

Nos depoimentos da maioria dos coordenadores podem-se apreender acerca da avaliação do Sinaes, algumas tendências que ora reforçam os princípios liberais e mercadológicos inerentes à nova ordem erigida conforme os pilares do capitalismo, do mercado e da livre concorrência como inerentes às IES que se pretendem competitivas e empreendedoras, e ora se mostram contrárias a tais tendências. Em geral os coordenadores posicionam-se favoráveis à avaliação, não demonstrando resistências ao processo avaliativo em si mesmo. Ao avaliarem o Sinaes, por exemplo, eles apresentam aspectos que consideram positivos, como a possibilidade do autoconhecimento da instituição por meio da auto-avaliação, a organização e o registro dos projetos políticos e pedagógicos em curso e alguns pareceres das comissões de especialistas. Como pontos negativos destacam aspectos relacionados à escolha dos estudantes para a realização da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) às condições de sua realização. Essas análises podem ser corroboradas pelo depoimento transcrito a seguir: “O processo

desgastante da realização da prova por ser muito extensa, com questões subjetivas (...)” (CCAF).

Um coordenador da Faculdade ALFA avalia que as condições de realização do exame são muito precárias, o que pode comprometer o desempenho do estudante. Para ele, as “avaliações foram aplicadas no período da tarde, em salas de aula sem ventilação, no domingo de sol forte e sem água para beber, além de não permitir o uso de calculadora nas questões de exatas (...) isso afeta o desempenho dos alunos” (CGF).

Um coordenador da UFG critica as medidas adotadas para aqueles que faltaram ao exame. Segundo ele

as duas propostas, provão e Enade, são válidas como mecanismo de avaliação. Acho que o pessoal tá querendo acertar, mas [deveria] dar oportunidade para o aluno que faltou à prova se recuperar e não precisar esperar três anos [para regularizar a sua situação]. É um absurdo, né? É uma punição um pouco forte deixar o aluno sem receber o título dele de graduação pelo fato de não ter feito a prova, isso deveria ser revisto¹⁰⁶ (CCEU).

Estas críticas aparecem com relativa frequência, uma vez que o emprego de punição aos sujeitos envolvidos no processo avaliativo poderá comprometer uma avaliação que se pretende processual e democrática e que tem como fim a melhoria da qualidade dos cursos avaliados.

É comum no discurso dos coordenadores alguma alusão à pequena ênfase que foi dada à divulgação do Sinaes como um sistema que envolve outros mecanismos de avaliação além do desempenho dos estudantes, como a auto-avaliação institucional conduzida na própria instituição pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁰⁷. Outro instrumento de acompanhamento e avaliação institucional prevista no Sinaes é a avaliação externa realizada mediante a visita de uma Comissão de Especialistas para avaliar a instituição, orientada pelas dez dimensões estabelecidas pela legislação relativa ao Sinaes (BRASIL/MEC/INEP, 2006a)

Na concepção da maioria dos coordenadores, excetuando-se apenas um da universidade pública, que afirmou desconhecer a proposta do Sinaes, a diversificação de

¹⁰⁶ De acordo com as normas do Enade, o aluno selecionado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que não comparecer ao exame, deverá solicitar à instituição que faça a sua inscrição para o exame no ano seguinte, quando poderá realizar a prova em situação especial, regularizando assim a sua situação. Caso isto não seja feito, seu nome será automaticamente inscrito para a realização do exame na próxima edição em que seu curso será avaliado, o que ocorrerá após três anos.

¹⁰⁷ A avaliação institucional é realizada com base em documentos aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e divulgados pelo Inep contendo os princípios, as diretrizes e os instrumentos para a sua realização, além de dez dimensões que deverão ser observadas por ocasião das visitas das comissões externas, compostas por especialistas enviados pelo Ministério da Educação. Estes documentos encontram-se disponíveis no seguinte endereço: www.inep.gov.br.

instrumentos propicia uma avaliação mais abrangente e democrática, capaz de promover verdadeiras mudanças nas instituições tendo em vista a possibilidade de participação mais efetiva dos segmentos profissionais e dos estudantes nos processos de discussão desencadeados. Alguns demonstram preocupação com o exagerado apelo aos resultados do Enade, reforçado pela mídia e acatado pela grande parte dos gestores das IES particulares, apesar de o Sinaes prever que o desempenho deverá ser relacionado aos resultados contidos nos relatórios da avaliação externa e da auto-avaliação institucional. Com essa ênfase, o Enade acabou sendo relacionado ao antigo *provão*, o que é possível observar em alguns trechos das entrevistas:

Os alunos não estão tendo conhecimento adequado nem para fazer um provão que é de conhecimentos gerais, e algumas matérias de conhecimentos específicos, como foi no Enade. (CCAF).

Eu gosto do provão do Enade, ele é uma medida que avalia, desde que o aluno seja responsabilizado (...) Então através deste provão eu consigo comparar o meu aluno com o aluno de outra instituição. (CCDC).

Uma boa parte das pessoas da sociedade que não tenha nenhuma aderência com o processo acadêmico, não docente, um cidadão padrão, ele sabe o que é o provão. Talvez ele não saiba o que seja o Enade, mas provão ele sabe. Agora, a hora que falar Enade é o provão ele vai ligar uma coisa com a outra (...) (CCSIF).

Essas concepções estão mais presentes entre aqueles que desconhecem ou pouco conhecem o Sinaes. Com opiniões diferentes, alguns coordenadores defendem que a mudança de modelos, do Exame Nacional de Curso (*provão*) para o Sinaes constituiu em um avanço, pois “reflete um pouco mais a realidade institucional”.

O Sinaes, ao ampliar as dimensões avaliadas tornou-se muito mais justo do que o antigo provão. (CCPF).

O Sinaes é bastante abrangente, detalhado e trabalhoso para todos os segmentos das IES envolvidas no processo de avaliação.... o simples exercício da auto-avaliação possibilitará a percepção de aspectos que podem ser melhorados de imediato. (CCPF).

A forma como está proposta, de avaliar o desempenho dos estudantes no início e no final do curso é bem interessante, pois é possível verificar o valor que o curso efetivamente agregou ao aluno. (CCAF).

Considerando a diversidade de opiniões e os diferentes níveis de conhecimento da proposta, é significativo ressaltar que um dos entrevistados da Universidade nada soube dizer sobre a avaliação institucional, o que pode indicar que esse não é um assunto que está em pauta no seu curso. É sabido que há uma resistência histórica das universidades

públicas aos modelos de avaliação promovidos pelo governo, justamente por fazerem parte de um projeto mais amplo de desregulamentação, flexibilização e privatização da educação superior brasileira. Além disso, a Universidade, com sua autonomia, constrói suas próprias práticas e processos de avaliação.

Esse desconhecimento reflete-se no curso de forma contraditória, pois sem conhecer a proposta, grande parte dos professores e estudantes permanecem desinformados a respeito do assunto, o que não contribui para o processo de luta e de defesa da instituição pública¹⁰⁸. Além dessa questão que é complexa e de difícil análise, há outra justificativa para esta atitude diante da avaliação. Trata-se de instituições de reconhecido prestígio social e autônomas acadêmica e administrativamente, que por isso acreditam que não serão afetadas pelos resultados dos exames. Esta afirmação pode ser confirmada pelos sucessivos boicotes à prova, promovidos pelos estudantes das universidades públicas, desde a criação dos exames nacionais em 1997¹⁰⁹.

De maneira oposta, as repercussões da avaliação são claras e determinantes na definição dos rumos das IES privadas. Há uma expressiva valorização dos resultados, uma vez que eles podem representar a própria sobrevivência ou não de alguns cursos. De acordo com a mesma lógica, é forte a presença do ente mercado como balizador das suas políticas de crescimento, especialmente na abertura de novos cursos e na oferta de variadas modalidades de formação: cursos seqüenciais, cursos de especialização, cursos a distância, cursos de extensão e assim por diante.

Considerando que há um grande número de instituições de educação superior privadas ofertando os mesmos serviços, a avaliação institucional acaba fomentando a competitividade entre elas. A maioria dos coordenadores dessas IES explicitou a importância dos resultados favoráveis do Enade para o *marketing* institucional, conforme exposto ao final deste capítulo.

4.1.1 A avaliação institucional e o trabalho docente

¹⁰⁸ Professores e alunos também são sujeitos desta pesquisa e já é possível constatar os efeitos negativos da indiferença do coordenador de curso em relação à avaliação institucional. Um aluno queixa-se de “estarem concluindo o curso sem nada saber sobre este Sinaes...”

¹⁰⁹ Acerca das críticas que a academia tem feito aos processos de avaliação institucional promovidos pelo governo, examinar: SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (Org) *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

O processo de avaliação está promovendo mudanças na constituição dos quadros docentes, especialmente das IES privadas. Essas mudanças foram explicitadas no depoimento dos coordenadores de curso, e alguns trechos são ilustrativos:

Nós identificamos dentro dos resultados quais foram os pontos críticos e dentro deles nós estamos trabalhando com os professores para que possa ocorrer melhoria. Isso foi fator para que determinássemos até o nosso grupo docente, inclusive alguns professores infelizmente foram desligados [a nota do curso em pauta foi 3]. A nota repercutiu e inclusive nós fizemos novas contratações de professores (CCAF).

Um dos pontos importantes desta avaliação é que nós fizemos um equacionamento no volume de horas-aula do professor. Reduzimos carga horária daqueles que tinham muita CH, a redução foi na ordem de 10% a 15% no nosso quadro docente. Com esta redução, os professores estão trabalhando com maior número de aulas, estão trabalhando mais, se dedicando mais e o curso ficou menos fragmentado, com menor número de professores (CCAF).

Este coordenador (da faculdade) argumenta que as disciplinas que tinham continuidade nos períodos subseqüentes, ministradas por outro professor, passaram a contar com o mesmo docente. Segundo ele, *“dessa forma o professor consegue fazer um trabalho mais verticalizado com a turma e que os alunos gostaram disto”*. E continua: *“este é um fator preponderante para a melhoria da qualidade do curso”*. A opinião do coordenador pode ser polemizada por duas razões, pelo menos. A primeira refere-se aos indicadores de qualidade relativos ao quadro docente que, de acordo com as orientações específicas para cada curso, definem os percentuais desejáveis de professores titulados. Dessa forma, se o número total de docentes é grande, também o é o número de professores titulados necessários para atender aos indicadores. Entretanto, uma das estratégias mais utilizadas pelas IES privadas no momento de ajustar o quadro docente é reduzir ao mínimo o número de professores, redistribuindo as aulas entre aqueles que permanecem na instituição. A segunda razão diz respeito ao âmbito acadêmico. Após a redução do quadro, o professor precisará preparar-se para ministrar conteúdos diversos, terá um grande número de alunos para atender, haverá acréscimo do volume de avaliações para apreciar e proporcionar um *feedback* que promova novas aprendizagens aos alunos. Certamente reduzir-se-á também a disponibilidade do professor para diversificar as suas experiências acadêmicas, participar de congressos com apresentação de trabalho, publicar e apreciar trabalhos de alunos.

Está explícita no discurso do coordenador em análise, a sua crença de que as estratégias de reestruturação institucional são mesmo necessárias, e ao promovê-las de

modo eficiente, estará contribuindo para que a qualidade do seu curso seja aprimorada. A este respeito Sguissardi (1997) acredita que o processo de avaliação

pode ser um instrumento importante de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduzir à construção de uma universidade produtora e crítica, assim como pode *tornar muito mais eficaz e eficiente uma universidade voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital*. Essa distinção reclama uma profunda reflexão a respeito do conceito de qualidade da universidade (p.50; grifos nossos).

O entendimento das IES de que a promoção da qualidade dos cursos está vinculada a um enxugamento do quadro de professores tem a sua razão principal na gestão pautada por princípios gerencialistas, que privilegiam a modalidade de contrato de trabalho dos professores como horistas, em detrimento dos que prevêem horas de dedicação à pesquisa e à produção do conhecimento. Dessa forma podem oferecer cursos com mensalidades mais baixas e, conseqüentemente, mais “competitivas”. De acordo com o censo da educação superior, 72% dos professores das faculdades privadas em todo o Brasil são horistas. Nas universidades públicas federais este percentual é de 3,3% (BRASIL/MEC/INEP, 2006).

Há uma inequívoca tendência de as instituições privadas limitarem o trabalho docente à ministração de aulas, reduzindo as possibilidades de o professor dedicar-se à pesquisa e aos demais projetos ligados ao curso, incluindo a sua participação, a orientação e esclarecimentos aos alunos acerca do processo de avaliação institucional.¹¹⁰ Percebe-se uma ambigüidade nos discursos dos coordenadores em relação aos professores, pois, ao mesmo tempo em que reconhecem que eles são, em sua maioria horistas, e por isso não são remunerados para participar de atividades como seminários, reuniões e outros eventos, apresentam a desinformação do professor como fator desmotivador e desmobilizador na condução das avaliações institucionais.

4.1.2 Avaliação institucional e organização curricular

Importantes repercussões da avaliação também vêm se efetivando na definição dos currículos dos cursos, segundo o relato dos coordenadores. Há ações de diversas naturezas, mas a que mais se destaca é a vinculação de reformas curriculares aos conteúdos presentes nos exames.

¹¹⁰ Em estudo realizado com um grupo de professores do ensino superior em 2005, constatou-se que grande parte dos docentes desconhece as características dos sistemas de avaliação institucional e não participa de debates sobre o assunto nas suas instituições. Um dos motivos apontados é que a maioria dos participantes, 62%, tem contrato de trabalho como horista e precisa trabalhar em mais de uma instituição para complementar o salário. (OLIVEIRA; ASSIS, 2007)

Todos os coordenadores das IES privadas ouvidos fazem alguma referência aos processos de ajustes nos currículos dos cursos. Um deles orientou os professores a utilizarem questões análogas às dos exames nas avaliações da aprendizagem, mas não recomendou mudanças nas ementas das disciplinas. Outros admitiram promover esse tipo de debate no curso, seguindo orientações das diretorias.

Um dos coordenadores do curso de Administração disse:

eu elaborei um programa para os alunos que iam fazer o provão, um programa de treinamento, onde eu elaborei um simulador [sic] justamente na mesma visão do exame (...) eu garanti para a faculdade um resultado bom. O simulador foi interessante para a faculdade porque ele auxiliou a faculdade a tomar outros olhos em relação à contratação de professores, modificou planos de aula, ementas de disciplinas e reestruturação de todas as disciplinas... nós identificamos conteúdos que não eram ministrados na faculdade (...) nós nos moldamos (CCAF).

Trata-se de uma ação que caracteriza uma inversão no papel da avaliação e uma ameaça contundente à autonomia institucional. Para Mírian Cardoso, citada por Sguissardi (1997) “a autonomia não precede nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida. (...) a questão da autonomia tem de ser vista como verdadeiro fundamento da independência institucional da universidade para a busca da verdade sem restrições”. (p. 54-55)

Pode-se afirmar que a atitude das IES de ajustar os seus currículos aos conteúdos dos exames caracteriza um uso indevido da avaliação, pois os exames não têm como finalidade a definição de currículos, mas a avaliação da qualidade dos conhecimentos, conteúdos e habilidades que vêm sendo ministrados nos diversos cursos de graduação em suas respectivas áreas de formação. Ao implementarem ajustes em seus currículos tendo em vista a prova realizada a cada três anos pelo Enade, as IES acabam por demonstrar fragilidade em seu projeto de formação, buscando ajustá-lo a qualquer custo somente para obter uma “boa avaliação do MEC”.

As mudanças nos programas das disciplinas e os ajustes nos currículos dos cursos visam um melhor desempenho nos exames nacionais e constituem práticas comuns nos demais cursos desta faculdade. Outro aspecto que é tomado como referência na construção dos currículos baseia-se nas demandas do *mercado* de trabalho para os cursos e respectivas áreas de formação, conforme descrito no PDI da instituição, exposto no capítulo III.

Ainda a respeito dos currículos, as mudanças efetivam-se com o argumento da flexibilização curricular, que é permitida pelas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Difunde-se o pressuposto de que apenas mediante uma formação pautada nos

princípios da racionalidade técnica, e que, portanto, seja capaz de se adequar às constantes mudanças do “mercado”, seria possível resolver os problemas de emprego e trabalho. Assim,

promover a adaptação curricular dos cursos de graduação implicará fazer, em grande parte, o jogo dessa racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos em mais uma aventura curricular no país. (...) é preciso articular esta discussão à função social da educação superior, de modo a retomar as concepções e os desdobramentos que vinham sendo gestados autonomamente pelas universidades, ancorados no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 78).

A esse respeito, observa-se que há divergências entre os coordenadores, cujas concepções manifestadas têm uma relação direta com a área de atuação. Os coordenadores dos cursos voltados para a formação de profissionais liberais, representados pelos cursos de Administração, Engenharia e Direito, expressam-se mais favoráveis ao modelo de organização da educação superior em curso, bem como o seu alinhamento à lógica do mercado. Assimilam o discurso e a lógica concorrencial, atribuindo-lhe um grande valor na definição dos seus projetos de formação. Já nos cursos de formação de professores, essa lógica é menos ressaltada e se percebe um maior empenho na organização dos processos educativos e formativos, em geral, focando a análise dos resultados da avaliação às possibilidades de melhoria no âmbito acadêmico. Esta constatação também foi observada por Cunha, Fernandes e Forster (2003):

Como era de se esperar os cursos relacionados com as profissões liberais estão sendo mais afetados pela lógica concorrencial e atribuem a ela mais valor, mesmo que seja no sentido das preocupações (quanto ao uso do ranking para promover a discriminação dos estudantes no mercado de trabalho). (...) Já nos cursos de licenciatura esta condição não foi muito ressaltada pelos respondentes que centraram seus depoimentos nos processos constituintes dos cursos, apontando as repercussões dos resultados (p. 21).

Os coordenadores também mencionam algumas dificuldades que eles vêm sentindo em colocar o currículo do curso em prática, sobretudo em razão das sucessivas reduções de carga horária nos contratos de trabalho dos professores. Este expediente vem comprometendo o trabalho pedagógico de sala de aula e as demais funções inerentes à docência desse nível de ensino, tais como pesquisas, orientações aos alunos, participação de eventos, dentre outros. Esta reestruturação vem incidindo de maneira significativa no “currículo em ação” dos cursos, à medida que o professor é submetido a contratos de

trabalho que contemplam apenas horas-aula, em uma demonstração de que as demais atividades de pesquisa e de extensão são menos importantes. A própria legislação que promoveu a diversificação e a diferenciação das IES referendou essa prática, especificando as instituições especializadas no ensino, denominadas centros universitários e faculdades, e as instituições de pesquisa, as universidades¹¹¹.

A coordenadora de um curso de Pedagogia refere-se às dificuldades institucionais para viabilizar melhores condições de participação e envolvimento dos professores nos cursos. Destaca que a política adotada provoca sobrecarga de trabalho dos coordenadores, que precisam suprir a ausência de professores na dedicação aos projetos institucionais e do curso, no atendimento aos alunos e professores e no cumprimento das suas atribuições nas diretorias e nos Conselhos.

Ela afirma que

A avaliação [na sua instituição] não desencadeou mudanças no trabalho do professor. Infelizmente este é um aspecto que a avaliação institucional não pôde transformar. Os professores continuam sendo horistas, o que prejudica muito o desenvolvimento e crescimento dos processos acadêmicos. O planejamento é realizado, mas a operacionalização é difícil, uma vez que a coordenação de curso se responsabiliza praticamente sozinha, não podendo contar com os professores que estão praticamente todo o tempo em sala de aula ou em atividade de planejamento (CCPC).

A maioria dos coordenadores ouvidos posicionou-se conforme essa tendência, a de afirmar que a avaliação institucional trouxe maior impacto de trabalho e atribuições aos coordenadores de curso que para os docentes, tendo em vista que são eles que devem se encarregar das tarefas inerentes à avaliação, tais como inscrição dos alunos, divulgação e operacionalização dos procedimentos burocráticos, dentre outros. São os coordenadores também que, em geral, são responsabilizados pelos problemas que venham a ocorrer, até mesmo assumindo as conseqüências positivas ou negativas dos resultados.

O aumento de trabalho do coordenador também ocorre na instituição pública, conforme relato de um dos coordenadores ouvidos:

¹¹¹ A partir do Decreto 2.306/97 regulamenta-se o surgimento dos Centros Universitários, ampliando a diversificação institucional e consolidando um modelo de IES voltada para as atividades de ensino. Esta diversificação também pressupõe uma hierarquia quanto à autonomia para expansão de vagas e criação de novos cursos, bem como na definição das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Ficam obrigadas a realizar ensino-pesquisa-extensão apenas as Universidades. As demais categorias de IES devem investir no ensino de qualidade. Além da diversidade de IES, diversificam-se também os tipos de cursos e a sua duração. Abrem-se, assim, a possibilidade de criação de cursos de graduação de menor duração, os sequenciais que podem ter duração de até dois anos, e, neste contexto intensificam-se também os estímulos para que as IES invistam nos cursos de educação a distância (EAD).

Aumentou o trabalho do coordenador do curso (...); aumentou o trabalho (...); aumentou o trabalho e o coordenador tem a responsabilidade (...); eu cito o caso de dois anos atrás quando o Enade da Engenharia Civil coincidiu com a greve de funcionários e a coordenação ficou com o serviço bastante acumulado, sem suporte e também com a responsabilidade e sem a chance de errar. A gente não tinha a oportunidade de cometer erro e a coisa então apertou a tal ponto de estar trabalhando aqui no domingo... Isso é assim: bota prazo e falta pessoal para ajudar. Houve assim, um acúmulo e mais responsabilidade para cima do coordenador (CCEU).

A sobrecarga de trabalho é comum nas duas realidades, tanto nas IES privadas como na pública, cada uma com as suas idiossincrasias. No entanto parece ausente nos discursos dos coordenadores ouvidos um aprofundamento maior nas questões que abordam, pois não apresentam reflexões mais aprofundadas da situação. Parecem absorvidos pelas atividades cotidianas de trabalho, imersos em um grande amaranhado de tarefas e compromissos, muitos deles burocráticos e desmotivadores.

Acerca dessas observações, Cunha, Fernandes e Forster (2003) afirmam que

Os coordenadores expressam suas percepções sobre o impacto dos resultados das políticas avaliativas e movimentam-se ora aplaudindo, ora criticando seus efeitos. Mas não recorrem a elementos teóricos e não encontram, institucionalmente, condições objetivas de reflexão que lhes permitam uma identificação mais rigorosa dos ordenamentos implicados nas medidas governamentais (p. 12).

Talvez seja um fenômeno inerente à própria natureza do cargo/função que exige do coordenador uma atitude mediadora entre uma visão macro, atinente às políticas institucionais, e questões micro, mais concretas, que permeiam a sala de aula, e os valores e os interesses desses extremos nem sempre são convergentes. Nesse contexto, a reflexão e a crítica precisam estar presentes em seu cotidiano como elementos fundantes da academia, já que ele precisa exercitar permanentemente a mediação dos conflitos e o debate de idéias no interior do curso e da instituição, sem se abster de cuidar da burocracia, dos atendimentos, das muitas reuniões etc.

4.2. O conhecimento converte-se em mercadoria no competitivo mercado educacional

Desde a criação do *Provão* em 1995, a avaliação institucional desencadeou uma intensa competição entre as IES, que se viram fortemente ameaçadas pela rápida e desordenada expansão de instituições, promovida no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como parte da sua política privatista e liberal. Como consequência da adoção do ideário neoliberal na definição das novas tendências para a educação, de modo especial

para a educação superior, Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam que “o conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva, por isso vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital” (p. 70). Além disso, o Estado passou a utilizar o processo avaliativo como um “instrumento” de controle das IES. Cunha, Fernandes e Forster (2003) evidenciam esse fato da seguinte forma:

Neste contexto em que se configura a passagem de um “Estado providência” para um “Estado avaliador”, com estímulos à expansão da rede privada, que na maioria das vezes não possuem nenhuma tradição no campo educacional, teve início a “implantação de um contingente de IES emergentes, planejadas e constituídas sob a nova ordem, calcada, principalmente no princípio da concorrência como pilar regulador. Estas instituições já nasceram com esta condição e, aproveitando as novas reconfigurações do trabalho onde a flexibilização e o conceito de empregabilidade tomaram outras dimensões, incorporaram o ethos competitivo com muito mais facilidade. No caso do Brasil é evidente o deslocamento da função de controle do Estado para o mercado, o que não significa dizer que o Estado tenha abandonado a sua função, apenas passou a desenvolvê-la de outra forma: por meio da avaliação (p.17).

A influência da dimensão “mercadológica” está fortemente presente no discurso dos coordenadores, podendo-se afirmar que já há uma espécie de “naturalização” dessa idéia nas IES, considerando que os dirigentes e parte dos docentes assumiram explicitamente que o “mercado” é o grande balizador da elaboração das suas políticas e projetos. Ao ser estimulado a tratar das repercussões dos resultados do Enade no curso, um dos coordenadores disse:

Se a nota [do ENADE] é boa, a gente faz a festa, ou seja, somos uma instituição privada e não somos inocentes (...) vamos tirar proveito disto, divulgar, enfim, reforçar os pontos trabalhados e podemos ver que estamos bem no campeonato, não há muito em que mexer. Mas se a nota é baixa, então é muito ruim pois a concorrência pega prá valer. Veja, você tem dez cursos, se quatro ficam com nota mais baixa, generaliza-se entende? Aqui na instituição, desde que se divulgou os primeiros resultados do Enade não houve nenhuma reunião administrativa, nem uma sequer, em que estes dados não tenham sido parte importante da pauta, em que bons resultados são lembrados, mas os resultados ruins é que são objeto de maior preocupação, sempre no sentido de mudar, de reverter o quadro. Então uma nota ruim traz conseqüências ruins para a instituição (...) um dois grita mais alto do que um cinco (...) existe aquele sentimento inerente ali que se tá ruim a gente tem que virar, porque a gente sabe da selvageria do mercado, e se não houver um movimento de melhoria vai de choque com os objetivos do Enade ou do Sinaes (CCSIF).

Por esse trecho da entrevista percebe-se uma grande valorização dos efeitos dos resultados dos cursos que podem ser usados pelas IES consideradas “concorrentes”. O

coordenador refere-se, de forma indireta, ao modo como as instituições estão “abordando” os possíveis candidatos ao curso superior. Trava-se uma guerra publicitária na divulgação dos processos seletivos da maioria dessas IES. É possível observar, nos murais de publicidade nas ruas, nos canais de televisão local e nas emissoras de rádio, insistentes convites aos alunos que estão matriculados em “outras” instituições para que providenciem a sua transferência para determinada instituição. Em geral, prometem-se vantagens, como isenção de mensalidades e ou de taxas de matrículas, sorteio de bolsas de estudos ou de descontos nas mensalidades, material didático grátis e redução na tabela de preços dos cursos. Destacam-se também as *chamadas* publicitárias do tipo “*curso aprovado pelo MEC*” ou “*Faculdade conceito A*” ou “*currículos atualizados de acordo com as últimas tendências do mercado de trabalho*”. O uso das estratégias mais modernas de *marketing* já faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da maioria das IES que se inspira em grandes empresas de produtos e serviços e com elas se identificam.

A este respeito Vieira (2008) realizou um estudo enfocando as estratégias de *marketing* utilizadas pelas instituições, sobretudo as privadas, no qual constatou um acentuado uso dos resultados decorrentes do Enade em detrimento dos demais aspectos e dimensões do Sinaes. Para o referido autor “O *marketing* configura-se em uma conduta empresarial que procura visualizar melhor, no segmento investigado, as oportunidades mais rentáveis para a atuação das IES, levando em conta as sinalizações que afetam diretamente a estruturação de suas práticas” (p.93). Nessa mesma linha de análise, Sampaio, 2000, p. 319 apud Vieira, 2008 esclarece que tais sinalizações

tanto podem partir das políticas globais de educação superior – incluindo a legislação que regulamenta o sistema – como das transformações da própria sociedade, considerando-se as mudanças de padrões de prestígio das carreiras que orientam as expectativas em relação ao profissional de tal e qual área, que elegem ou estigmatizam escolas de nível superior, entre outras (p.93-94).

Constata-se, neste estudo, que os coordenadores vêm tratando o processo de avaliação de modo a obter o máximo possível de proveito na promoção dos seus cursos a melhores lugares no *ranking* nacional. Em alguns casos, há indícios de que existe uma preocupação maior com o desempenho das turmas das quais sairão os alunos sorteados para participar do Enade. Um dos coordenadores disse:

Eu tenho inclusive acompanhado o desenvolvimento dessa turma que vai fazer o ENADE no final do ano que vem e a gente percebe pelo próprio sucesso profissional dos meninos, a gente tem uma empregabilidade muito cedo, eles já no segundo ou terceiro período já estão ingressando no mercado de trabalho. O nível de competência acumulada nesse grupo é

muito maior do que a competência acumulada dos concluintes do ano anterior. Então eu acho que eles vão ter um resultado bastante interessante, até pela própria consciência de participação no ENADE e tudo (...) (CCSIF).

Outro relato segue a mesma direção:

Nós fizemos uma prova tentando antecipar na verdade o que seria a prova do Enade para ele, um simulado para [os alunos] terem uma noção de conhecimentos gerais. (CCDC).

Essas ações parecem bastante comuns e, mesmo diante dos investimentos das IES para “ajudarem o aluno”, preparando-o para a prova, os coordenadores também apontam como pontos frágeis do Enade a enorme desmotivação e desinteresse dos alunos em relação à prova. Segundo eles, os alunos fazem-na apenas por obrigação e a maioria “*não está nem aí*”. Sugerem que esse desinteresse pode afetar os resultados que, muitas vezes, não traduzem o trabalho desenvolvido pelos professores no curso.

Outro aspecto que os coordenadores indicam como limitadores do processo é o desconhecimento dos professores no tocante à proposta. Um coordenador afirmou que, “para a maioria dos professores, uns 60% deles, Sinaes é um erro de grafia [do plural] da palavra sinal” (CCSIF). Entretanto, ele continua: “Este novo sistema, o Sinaes é muito complexo e de difícil aplicação, o que também acaba contribuindo para que alguns não se envolvam” (CCSIF).

4.3 O coordenador de curso como mediador do processo de avaliação das instituições

Ao ouvir os coordenadores de curso sobre a avaliação das IES explicitou-se o seu papel de mediador do processo, exercendo, na maioria dos casos, uma destacada liderança em seu grupo de trabalho. Em geral os coordenadores são profissionais experientes na docência da educação superior, possuem uma visão ampliada dos processos ensino-aprendizagem, conseguem estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento que dizem respeito ao seu curso e estão sempre atualizados acerca das diretrizes e legislações que afetam diretamente a sua área de atuação. Em tese, também conhecem as especificidades da formação, as características importantes que o projeto do curso precisa contemplar e mantêm contato pessoal com todos os professores e alunos. Na esfera da gestão, conduzem os debates relativos aos projetos acadêmicos e prestam assessoria aos dirigentes superiores na tomada de decisões atinentes ao seu curso. Nesse sentido, o modo como concebem e implementam o processo avaliativo poderá ser um fator determinante

das repercussões desse processo, que podem tanto se inclinar para uma concepção burocrática e utilitarista como para uma concepção acadêmica e pedagógica.

Diante das posições explicitadas pelos coordenadores de cursos, pode-se afirmar que a avaliação encontra-se ancorada em um dilema paradoxal: de qual avaliação afinal está se falando? Da avaliação como possibilidade de estimular e promover o debate e as mudanças rumo a uma educação superior democrática, defendida amplamente nas décadas de 1980 e 1990 por educadores/pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação com qualidade social para todos os níveis de ensino? ¹¹² Ou da avaliação que vem se tornando forte instrumento na expansão dos ideários liberais, contribuindo para promover uma espécie de metamorfose nos meios acadêmicos, cujos discursos e práticas vão se alinhando ao ideário que apresenta a educação como uma “quase-mercadoria”? Os dados demonstram que está se falando e praticando aspectos que caracterizam as duas, ora enfatizando-se mais uma, ora enfatizando-se mais a outra. Se têm pesado mais os aspectos de influência liberal é porque todos os sujeitos escolares, dos dirigentes aos coordenadores e docentes, parecem embrenhados em uma complexa teia que tanto aprisiona pelos argumentos aparentemente convincentes dos discursos economicistas/gerencialistas, como desafia a buscar outras possibilidades, considerando-se a explícita incapacidade dessa concepção em promover a solução dos mais elementares problemas que a educação superior apresenta.

¹¹² Estes pesquisadores estudaram, avaliaram as políticas e as reformas educacionais, traçaram princípios, desenvolveram metodologias difundindo idéias de uma avaliação emancipatória, abrangente, cidadã. Dentre estes autores podemos citar José Dias Sobrinho, Dilvo Ristof, Isaura Belloni, Deise Mancebo, Newton Balzan, Almerindo Janela Afonso e muitos outros. Alguns destes pesquisadores participaram da comissão nomeada pelo MEC para elaborar da proposta original do Sinaes, que sofreu significativas modificações no texto final em vigor. Um dos pontos mais importantes que foi modificado é justamente a inclusão de conceitos classificatórios para os cursos, o que vem gerando o polêmico ranqueamento das IES.

CAPÍTULO V

REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES.

Este capítulo tem como objetivo analisar os resultados da pesquisa empírica realizada com os estudantes e professores das três IES que compõem a amostra deste estudo cujo principal objetivo é apreender as repercussões da política de avaliação institucional promovida pelo MEC na docência.

O questionário de pesquisa utilizado contém doze questões fechadas e um espaço aberto no final para comentários do participante. Foi devolvido um total de 64 questionários de professores e 390 de estudantes, número que corresponde a 40% dos professores e 91% dos alunos do universo escolhido para compor a amostra.¹¹³

As questões foram organizadas em função de dois grandes objetivos: (1) apreender o quanto professores e estudantes estão envolvidos com a *avaliação institucional*, passando pelo seu conhecimento da proposta até o efetivo envolvimento no processo avaliativo de modo a desencadear mudanças no trabalho docente dentro e fora da sala de aula; (2) Identificar e caracterizar a (s) relação (ões) que estes sujeitos estabelecem entre a *avaliação institucional* e a promoção da *qualidade da educação superior*.

Inicialmente serão analisados os resultados das questões que respondem ao primeiro objetivo, do qual se espera obter algumas respostas às indagações que originaram este estudo. Considerando-se que em 2004 o governo federal implantou um novo sistema nacional de avaliação das instituições da educação superior (Sinaes) os questionários foram elaborados utilizando-se este sistema como referência da avaliação institucional. Neste trabalho, o termo Avaliação Institucional engloba os três instrumentos que são utilizados pelo Sinaes: a *Auto-avaliação institucional*, realizada pela própria IES e enviada ao INEP, a *Avaliação das condições de oferta dos cursos* realizada pelas comissões de especialistas nomeadas e encaminhadas pelo MEC e os resultados do *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. Tendo em vista a centralidade que o Enade vem ganhando no processo de avaliação das IES brasileiras, algumas questões remetem exclusivamente a ele.

¹¹³ A descrição detalhada da trilha metodológica deste estudo encontra-se nas partes introdutórias deste texto.

5.1 O atual sistema de avaliação institucional na visão de professores e estudantes

Quando perguntados sobre o grau de conhecimento que têm sobre o atual sistema de avaliação institucional, os professores apresentaram respostas divergentes de acordo com a instituição em que atuam. As respostas dos estudantes mostra certa uniformidade. A tabela 06 mostra os resultados obtidos dos questionários de professores e estudantes.

Tabela 06 – Conhecimento dos professores e estudantes sobre o Sinaes/Enade (em %)

Questão e resposta de professores e estudantes		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
As IES passaram a ser avaliadas pelo MEC a partir da década de 1990, inicialmente por meio do ENC (<i>provão</i>) e a partir de 2004 pelo Sinaes, que inclui como parte do processo avaliativo das IES, o Enade. Assinale a seguir o item que melhor traduz os seus conhecimentos sobre esta avaliação				
a) Conheço as linhas gerais do Sinaes e compreendo seus objetivos e finalidades	Prof.	61,5	47,0	56,1
	Estud.	8,0	5,6	7,3
b) Não conheço o Sinaes, mas tenho informações sobre os seus objetivos e finalidades	Prof.	14,6	0	31,6
	Estud.	6,0	25,0	17,6
c) Tenho informações sobre Enade e suas repercussões no meu curso e na minha instituição	Prof.	23,0	53,0	10,8
	Estud.	52,5	41,7	57,3
d) Não conheço o Sinaes/Enade e não sei sobre os seus objetivos e finalidades	Prof.	7,3	0	5,6
	Estud.	24,6	27,6	18,8

Fonte: Questionários de pesquisa

Os dados mostram que 53% dos professores da Faculdade conhecem o Enade e as suas repercussões no curso e na IES que atuam. Na Universidade são 23% e no Centro Universitário apenas 10,8% assume conhecer o Enade. Já sobre os conhecimentos dos professores sobre o Sinaes, acima de 50% dos professores, em média, assume conhecer o sistema. Se tomarmos os dados por IES então teremos que na Universidade pública apenas 23,0% afirmam que possuem informações sobre o Enade, subindo para 61,5% os que admitem conhecer o Sinaes, compreendendo os seus objetivos e finalidades. Esta tendência se repete no Centro Universitário, com percentuais médios de 10,8% dos que conhecem o Enade e 56,1% dos que conhecem o Sinaes.

Na Faculdade privada, entretanto, observa-se equilíbrio entre os índices de professores que admitem conhecer o Sinaes, com 47,0% dos participantes, enquanto 53,0% acreditam que conhecem melhor o Enade. Não surpreende que a maioria dos professores da Faculdade privada conheça o atual sistema de avaliação institucional e de modo especial o Enade, tendo em vista a importância que os resultados deste exame vêm assumindo no contexto das IES privadas. Nesta instituição, fundada no final da década de 1990, o processo de avaliação institucional se confunde com os resultados dos exames nacionais de desempenho dos estudantes, determinantes na definição dos seus parâmetros de qualidade, criados especialmente para regular o processo expansionista vivido pelo setor após a implantação das políticas públicas que desencadearam as reformas educacionais em curso.

Quanto aos estudantes, a maioria respondeu que possuem informações sobre o Enade, com média de 50,5% dos participantes, com percentuais bem equilibrados entre as três IES. Quanto aos seus conhecimentos sobre o Sinaes, o índice médio não passou de 6,9% dos que assumem conhecer bem a proposta nas três instituições.

Em um estudo que realizamos em 2006¹¹⁴ obteve-se dados semelhantes quanto ao conhecimento dos estudantes sobre o Enade. Dos participantes do referido estudo, 57% afirmaram conhecer parcialmente o Enade e 16,4% afirmou desconhecer o assunto. Este estudo contribui para revelar que após dois anos passados, a tendência dos estudantes em relação ao seu conhecimento e envolvimento com a proposta do Enade permanece a mesma.

Esses dados demonstram uma contradição importante no processo de avaliação institucional, pois, para os estudantes, o Enade representa a principal fonte de dados para a avaliação dos cursos cujos resultados são amplamente divulgados. Além disto, neles estão depositadas grandes expectativas relacionadas à posição que as IES assumirão no *ranking* nacional. A desinformação dos estudantes parece interromper um elo importante do ciclo avaliativo, pois desfavorece a reflexão e a crítica, podendo conduzir os estudantes a atitudes de resignação ou de omissão diante dos desafios que o sistema carrega no decorrer da sua execução.

5.1.1 A opinião dos participantes sobre a avaliação institucional

¹¹⁴ Faria et al. (2008) conduziram uma pesquisa junto a 73 estudantes de quatro cursos de graduação dos municípios de Silvânia e Anápolis no estado de Goiás, que realizaram a prova do Enade, sendo 47 como ingressantes e 26 como concluintes. O trabalho contou com o financiamento do INEP.

A pesquisa procurou apreender a opinião que os participantes construíram a respeito dos processos de avaliação institucional e propôs uma questão com oito opções, na qual os participantes poderiam assinalar mais de uma opção.

Dentre as opções, uma expressa opinião favorável ou positiva sobre a avaliação institucional promovida pelo MEC; quatro apresentam diferentes argumentos sugerindo aspectos desfavoráveis enquanto duas sugerem ceticismo e ausência de opinião a respeito do assunto. Na organização e tabulação dos resultados foram agrupados os dados das opções com conteúdo similar e ou complementar de modo a simplificar a apresentação e análise dos resultados.

A tabela síntese que segue apresenta esta organização. São quatro linhas, sendo que na primeira consta a aglutinação cujo conteúdo expressa uma *avaliação positiva do Sinaes, sugerindo que a avaliação poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e reflexão*. Na segunda linha estão os dados agrupados de duas opções que sugerem que *a avaliação serve ao controle de organismos externos à IES e visa adequar os cursos ao mercado de trabalho e pouco contribui para melhorar a qualidade*. Na terceira linha estão agrupados os dados de duas opções que sugerem que *a avaliação tem cumprido a função de regulação e controle da educação superior e visa o ranqueamento das IES para prestar contas à sociedade*. Na última linha agrupam-se os dados das opções em que os participantes *expressam descrença e desinformação sobre o sistema de avaliação institucional*.

Tabela 07 – O que pensam professores e estudantes sobre o Sinaes (em %)

Agrupamento de itens similares e respostas de professores e estudantes da questão 09		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
a) Uma avaliação positiva do Sinaes, sugerindo que a avaliação poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e reflexão	Prof.	52,0	84,5	72,0
	Estud.	28,0	43,0	41,0
b) A avaliação serve ao controle de organismos externos à IES e visa adequar os cursos ao mercado de trabalho e pouco contribui para melhorar a qualidade	Prof.	60,0	13,5	9,5
	Estud.	51,0	31,0	29,0
c) A avaliação tem cumprido a função de regulação e controle da educação superior e visa o ranqueamento das IES para prestar contas à sociedade	Prof.	51,0	56,0	74,5
	Estud.	28,5	52,0	48,0
	Prof.	10,0	5,5	0

d) Expressam descrença e desinformação sobre o sistema de avaliação institucional	Estud.	34,0	29,0	38,0
---	--------	------	------	------

Fonte: Questionários de pesquisa

Nesta questão acentua-se a diferença de opinião entre os sujeitos ouvidos das IES pública e privadas. Entre os professores da universidade pública, um pouco mais da metade (52%) optaram pela letra **b** do questionário de pesquisa e item **a** da tabela 07 anterior: *Trata-se de uma forma de avaliar o curso e a instituição que, embora se apresente primeiramente como instrumento de regulação das IES, poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e a reflexão*, manifestando, portanto, uma opinião positiva sobre a avaliação institucional. Entre os estudantes da mesma Universidade, este índice ficou em 28%, indicando que o desconhecimento da proposta, explicitado na questão anterior, tende a conduzir à avaliações negativas do processo avaliativo constante do Sinaes.

Quanto aos professores das instituições privadas, o índice de professores que fazem avaliação positiva da proposta de avaliação institucional do MEC sobe para 72% no Centro Universitário e 84,5% na Faculdade. Entre os estudantes estes índices são de 41% e 43% respectivamente.

Entre os professores e os estudantes podem-se encontrar depoimentos favoráveis à avaliação, alguns se referem ao processo avaliativo de forma genérica, outros se referem especificamente à avaliação institucional. Alguns trechos extraídos dos questionários dos estudantes das três IES são exemplares:

Em qualquer aspecto da vida, sejam eles profissionais, pessoais, intelectuais etc., a avaliação é um instrumento significativo, pois permite levantar pontos positivos e negativos, assim promovendo a melhoria do processo educativo (E8C).

Considero que o desempenho das instituições públicas no Enade tem ficado abaixo da sua capacidade real, devido principalmente à má administração das informações quanto à importância e utilidade do exame, que avalia o curso e a instituição, mas que na concepção da maioria dos estudantes o percebem como uma avaliação de desempenho individualizado. Já com as instituições privadas essa realidade é outra, pois os estudantes são instruídos quanto à necessidade de uma boa nota para que se “faça” ou “melhore” o nome da instituição. Estou muito feliz por sua preocupação com esse tema e fico curiosa quanto aos resultados. Quando for possível e se puder, gostaria que me enviasse: [endereço eletrônico da aluna e assinatura]. Pretendo prosseguir estudos na pós, neste campo (E65U).

Nossos contemporâneos, formados em 2007 não realizaram o Enade, sendo, portanto, este instrumento e seus objetivos desconhecidos por nós. Mas

considerando a grande repercussão pode ser um instrumento eficaz, quando bem utilizado como fonte para investimento e correção do sistema (E4U).

Esse modelo avaliativo agrega bastante valor para as instituições, pois quem não se ambientar com o mesmo com certeza perderá espaço no mercado e não conseguirá manter a credibilidade entre as pessoas. Força as instituições a se comprometerem com a excelência do ensino superior. Entendo como grande avanço para a educação brasileira (E30F).

Entre os professores também aparecem declarações positivas, embora sempre seguidas de questionamentos ou observações que ressaltem a importância e a necessidade de garantir a sua função formativa:

A avaliação (interna e externa) se compreendida como instrumentos diagnósticos e possibilitadores de ações propositivas é, com certeza, um passo acertado nas políticas públicas. Algumas questões merecem atenção, em especial a difusão destes resultados, o que fazer com eles e como fazer para modificá-los. Os parâmetros adotados também merecem atenção (...) (P1F).

O processo avaliativo ainda tem um longo caminho a ser trilhado, pois ainda existem muitas pessoas voltadas à prática tradicional (aferição/punição). Creio que o Enade surgiu como mecanismo regulador e estimulador, pois as pessoas têm um referencial avaliativo da formação e produção referente ao trabalho realizado (P5F).

Grande parte dos professores e estudantes assinalou opções que indicam aspectos desfavoráveis dos processos avaliativos promovidos pelo MEC. Quais seriam os principais argumentos que utilizam para fazer resistência a estes processos?

Iniciando-se pelos professores da universidade, as opções a e c do questionário de pesquisa e item b da tabela 07 anterior, obtiveram uma média de 60% de escolha, ou seja, para estes docentes a avaliação institucional ranqueia e regula as IES privadas que vivem um processo de acelerada expansão de vagas, seguem as orientações de organismos multilaterais de financiamento e não contribui para a melhoria significativa da qualidade da formação por elas oferecida.

Quanto aos professores das IES privadas, as letras d e e do questionário de pesquisa e item c da tabela 07 anterior, foram as mais escolhidas entre as demais opções, com média de 65% de escolhas. Nelas destacam-se as funções de controle da qualidade do ensino por meio da avaliação tendo em vista a grande expansão de vagas na última década, além da função classificatória do Enade.

Percebe-se, portanto, que as escolhas dos professores das duas redes, pública e privada, quanto aos motivos para reprovarem a avaliação diferem em um ponto fundamental: os professores da rede privada não concordam que esta avaliação *serve ao*

controle de organismos externos à IES e visa adequar os cursos ao mercado de trabalho e pouco contribui para melhorar a qualidade, considerando que somente 13,5% dos professores da Faculdade e 9,5% do Centro Universitário escolheram esta opção. Quanto aos professores da rede pública, 60,0% dos participantes assinalaram que concordam com esta afirmativa. Percebe-se que a maior parte dos professores das instituições privadas tende a aprovar o Sinaes por acreditarem que esta avaliação poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida nos cursos de graduação, o que não é o caso dos professores da universidade.

Quanto ao outro item que afirma: *a avaliação tem cumprido a função de regulação e controle da educação superior e visa o ranqueamento das IES para prestar contas à sociedade*, os professores das três IES demonstram opiniões semelhantes, com índice de escolhas de 51,0% na Universidade, 56,0% na Faculdade e 75,5% no Centro Universitário.

Em relação aos estudantes não há diferença significativa entre os dados das redes pública e privada. Conforme exposto anteriormente, o índice de estudantes que aprovam o Sinaes é de 37% em média. Portanto, 63% é o índice de estudantes que não vêem função formativa nesta avaliação. Dentre as críticas mais comuns dos estudantes ao Sinaes podem-se citar duas: a falta de informações sobre a proposta e o fato da prova ser obrigatória e nacional, o que não permite respeitar as diferenças e peculiaridades regionais, além da diversificação institucional que também não é levada em conta na classificação das IES. Algumas declarações dos estudantes confirmam esta proposição:

Conheço muito pouco [o Sinaes], é um sistema pouco divulgado, nunca houve uma aula que divulgasse, até a sigla é nova, a gente não utiliza isso no nosso dia-a-dia... No ano passado eu vi a lista do pessoal que foi sorteado para fazer a prova. Não vi a prova, não conheço o que cai, não tive contato com eles [colegas que fizeram a prova], então assim, [eu sei] muito pouco (GFU).

Vejo que o problema é fazer uma prova só [a mesma prova] para instituições que têm currículos totalmente diferentes. Como é que vão avaliar o desempenho destes alunos se as [IES] particulares sofrem mais porque são quantitativas e as federais são mais humanísticas (...) O que avaliam nesta prova? Porque é muito diferente o currículo. Eu me pergunto, eu sou muito crítica e eu acho que ela [a prova] serve só para ranquear os dados mesmo para fora e falsear a realidade (GFU).

Uma prova não vai fazer o levantamento das condições oferecidas pelo estabelecimento, dos laboratórios, dos meios de multimídia oferecidos ali, da formação dos professores, numa prova não vai ficar claro [a qualidade] do corpo docente da instituição (GFU).

A avaliação institucional veio para poder melhorar realmente, mas são pouquíssimas coisas que são atribuídas a esta avaliação, porque a gente quer ver se realmente esta avaliação funciona então ficamos pensando, fizemos a avaliação institucional, mas não resolveu neste ponto. Mas a gente também não sabe, não está claro em que ponto que ela está resolvendo, não está claro pra gente: [é preciso esclarecer sobre a avaliação institucional] se está errado neste ponto e a avaliação institucional melhorou neste ponto. Entendeu? Não tem, ou seja, faz avaliação, mas ninguém sabe o resultado. Os resultados só vêm assim: negativo, é porque o professor fulano de tal teve baixa pontuação porque ele foi mal avaliado, mas não vem os resultados bons, só vêm os resultados ruins, porque os alunos avaliaram o professor mal, aí só vêm este resultado, e as coisas boas que nós avaliamos cadê elas (...) Onde? O que ela está fluindo [resolvendo] (GFF)?

Os estudantes, 42% em média, também reforçaram a crença de que a avaliação é *uma estratégia que visa controlar a qualidade do ensino nas instituições de educação superior em tempos de grande expansão de oferta de vagas na rede privada*. Parece prevalecer entre eles a crença de que, devido ao crescimento acelerado de IES privadas, a avaliação institucional se faz necessária como mecanismo de regulação e classificação. Alguns depoimentos de alunos confirmam esta afirmação:

A avaliação é muito importante para o sistema acadêmico, mas não tem tido peso atualmente, pois muitos alunos não sabem nada e fingem boicotar o exame por receio de se saírem mal de qualquer forma. Isto porque existe um grande número de faculdades particulares que querem apenas ganhar dinheiro e não selecionam os alunos (E32C).

Estas questões de provas avaliativas, eu não sei, têm muita gente que é contra, mas igual a OAB tem a prova lá, tem muita gente que acha errado, eu acho que toda profissão deveria ter, pedagogo tinha que fazer, principalmente a nossa [profissão pedagogo] por causa de tanta faculdade que abre, todas tem curso de Pedagogia, todas (FGU).

Em minha opinião, a questão da avaliação é uma questão de concorrência mesmo (...). Para dizer qual a faculdade está vendendo [cursos] no mercado. A faculdade "A" é melhor que a faculdade "B", um curso teve avaliação [conceito] A então ela oferece um ensino melhor (...). Eu acho que é mais ou menos isso também, avaliar para saber a qualidade do curso, também é interessante, mas que tipo de avaliação que nós não tomamos conhecimento (GFU)?

Está explícita a ausência de informações claras e consistentes aos estudantes sobre a avaliação institucional nas três IES em análise. Muitas observações são seguidas de queixas no sentido de estarem concluindo os estudos de graduação e nada saberem sobre este assunto. Outros afirmaram que tiveram dificuldade em responder o questionário por não ter informações sobre o tema e que foi respondendo o questionário que descobriram a

relevância do assunto para as instituições¹¹⁵. Nos percentuais obtidos nos questionários, em média 33,6% dos estudantes, ou seja, um terço deles escolheu as opções G ou H, cujo conteúdo é: *não acredito nesta forma de avaliação e não tenho opinião sobre o assunto*. A seguir alguns exemplos transcritos:

Infelizmente terminei o meu curso sabendo pouquíssimas referências sobre avaliação (E5U).

Gostaria de pedir a vocês (...) que realizem uma palestra aqui na faculdade sobre a função desta avaliação (E47U).

O resultado das avaliações deveria ser mais bem divulgado (E5U).

A faculdade em que eu estudo não me informou sobre o Sinaes/Enade, portanto foi difícil responder com clareza ao questionário (E46F).

Enade? Nunca a instituição deixou claro o que é, aliás, nunca chegou a falar (E21F).

É preciso [que tenha] mais informações sobre as avaliações nas instituições (E5C).

Gostaria de saber realmente como esta avaliação vai contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (E7C).

Deveria haver mais ênfase nas informações sobre o Enade. Por exemplo, [realização de] simulados, testes etc (E21C).

Chamou atenção a sugestão do estudante de E21C, quanto à realização de provas simuladas para o Enade. Esta não foi uma sugestão recorrente entre os estudantes, mas os coordenadores de dois dos nove cursos da amostra admitem realizá-las em seus cursos. Os demais não a mencionaram, portanto não se pode afirmar que seja uma estratégia generalizada. Este é um dos desvios que os exames nacionais e padronizados correm o risco de sofrer, pois para acelerar a obtenção de conceitos ótimos, criam-se mecanismos pouco convencionais, como por exemplo, um tratamento especial aos estudantes das turmas das quais sairão os sorteados que realizarão as provas.

Estas atitudes não destoam das inúmeras saídas que algumas grandes empresas utilizam para obter altos lucros a custos mínimos. Faz parte inclusive da lógica empresarial, *a racionalização dos meios e a otimização dos resultados*. Nesse caso, tais expedientes não causarão estranheza, uma vez que a educação superior vem passando da condição de *quase-mercado* para a condição de *mercado*¹¹⁶, em que são admitidos os

¹¹⁵ Houve quem solicitasse uma palestra sobre o tema para a turma ao aplicador do questionário.

¹¹⁶ Cunha (2004) explicita como esta transição vem ocorrendo a partir das mudanças desencadeadas no governo FHC. Para ele “O protagonismo político dos agentes do campo do ensino superior, eficaz a ponto de refletir na legislação federal, produziu pelo menos duas mudanças profundas: *a diferenciação das*

mesmos princípios que orientam o mercado produtivo na condução dos seus projetos/negócios.

A tendência de a educação ser transformada em uma mercadoria já influencia as análises dos estudantes nas três IES. Pode-se observar que aparecem algumas críticas à avaliação institucional sob o argumento de que ela não tem cumprido a sua função regulatória, inclusive deixando funcionar aquelas IES que descumprem os padrões mínimos de qualidade. As críticas se estendem ao modo como os resultados vêm sendo utilizados pela maioria das IES privadas que explicitam seus objetivos “mercantilistas”:

Para que existir avaliação das IES se tem casos de várias faculdades, principalmente as [IES] particulares, que recebem notas baixíssimas e não são impedidas de funcionar? Todos sabem que estas IES não são formadoras e transmissoras de conhecimentos, apenas fornecedores de diplomas (EIU).

Quando é um bom resultado, quando a faculdade está entre os bons resultados ele é divulgado sim, caso contrário a gente nem fica sabendo (GFF).

A empolgação foi geral [o curso obteve nota cinco no Enade 2007] e até fizeram propaganda. Toda reunião a coordenadora fala da nota cinco, nota máxima, mas se você quer saber se no curso teve alguma melhoria, não, eu penso que do mesmo jeito que começou está terminando, não acrescentou muito não (GFF).

O primeiro depoimento (acima) é de um estudante da universidade pública que participou do grupo focal. A maioria dos participantes deste grupo demonstrou reprovar o modo utilitarista como as IES privadas tratam a avaliação institucional, especialmente os seus resultados.

instituições privadas com fins lucrativos, que ficam excluídas dos benefícios dos recursos públicos e da imunidade fiscal, e a diferenciação dos centros universitários, instituições dotadas de autonomia, mas onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixou de prevalecer. Na dimensão estritamente econômica da questão, a orientação impressa pelo MEC foi no sentido de que a legislação do campo do ensino superior acabasse com o capitalismo patrimonial vigente desde a formação do Estado Nacional. *O sentido das normas foi o de estabelecer um capitalismo concorrencial*, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixasse de usufruir de condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as qualquer outro setor econômico. Vale dizer, procurou-se estabelecer a equalização das condições de concorrência. Ou seja, uma instituição lucrativa não poderia estar isenta de impostos e contribuições que incidem sobre todas as outras. *As empresas de ensino superior deveriam operar em regime de transparência, no que se refere à oferta de sua “mercadoria”*. (p.808). O autor conclui, em seu artigo, que a despeito da tentativa de estabelecer a ordem no setor da IES privadas de ensino superior, o governo não logrou êxito e, “tudo somado, a regulação do mercado de ensino superior não vingou, de modo que o governo FHC deixou uma pesada herança para o seu sucessor” (p. 809-grifos meus). Sguissardi e Silva Jr. (2000) ilustram esta passagem. Em seu artigo escreve que “o caso relatado por Gilberto Dimenstein (Folha de S. Paulo, 22/08/99) sob o título “Faculdade Privada com ações na Bolsa – Educação como mina de dinheiro” é sintomático e revelador. Auditores brasileiros bem sucedidos - Irmãos Trevisan – e o Banco Fator criam uma Faculdade de Administração e Ciências Contábeis com ações na Bolsa de Valores de São Paulo. Menciona o crescimento explosivo do ensino superior no país, especialmente em IES privadas, transformando o setor num dos “mais promissores para fazer dinheiro”, e os cursos montados no Brasil mediante convênios com importantes universidades norte-americanas, que oferecem ensino à distância, em clima de supercompetição na busca pelo aluno. (p.155)

O segundo e o terceiro são de estudantes da faculdade privada também reunidos em grupo focal. Eles consideram que a própria instituição onde estudam deu muita ênfase aos bons resultados, omitindo estrategicamente os resultados dos cursos que obtiveram conceitos considerados ruins. Alguns participantes mostraram-se satisfeitos com o bom desempenho do próprio curso, mas consideram que há muitos aspectos a serem melhorados, especialmente relacionados aos professores. Outros participantes deste grupo acrescentaram:

Com relação aos professores, tem alguns deixando muito a desejar, estou concluindo o meu curso e posso dizer (...). Eu sei que somos alunos do terceiro grau e que devemos ser independentes, mas mesmo assim se não precisasse de professores também não precisaria vir à faculdade. Então muitos professores fazem realmente de conta que ensinam (GFF).

Outro colega acrescenta:

De certa forma eu concordo com o que [nome da pessoa] está falando porque esta é uma das queixas (...) Assim, no geral esta é a opinião da maioria do pessoal aqui da sala. Eu fiquei assim, até um pouco decepcionada com o final deste curso, eu esperava algo mais (GFF).

Pode-se observar, ao analisar o que dizem e como pensam os professores e estudantes, que a avaliação institucional tem levantado um alto grau de expectativas dentro da comunidade acadêmica. As pessoas parecem esperar soluções para todos os problemas da instituição e isto poderá comprometer uma efetiva participação no processo avaliativo, bem como a confiança e a credibilidade nos seus resultados.

5.1.2 Como a avaliação institucional é abordada pelas instituições, na visão dos professores e dos estudantes.

Considerando-se que o modo como a instituição e o curso conduzem o processo avaliativo pode ser determinante para que a avaliação institucional cumpra os seus objetivos, professores e estudantes foram estimulados a pensarem como a avaliação institucional tem sido abordada e como se dá o processo de informação e sensibilização dos envolvidos.

Foram propostas quatro opções, sendo que a primeira considera um nível alto de informação sobre o Sinaes, a segunda considera informações sobre o Enade, a terceira considera apenas informações aos alunos sorteados para realizar a prova do Enade e a quarta para o caso de não haver, por parte da IES, nenhuma iniciativa de informar sobre o

assunto. A tabela abaixo apresenta a síntese dos dados por IES, considerando as respostas de professores e estudantes.

Tabela 08 – Como as Instituições abordam o Sinaes/Enade (em %)

Questão e resposta de professores e estudantes		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
Como você considera que a avaliação institucional Sinaes/Enade tem sido abordada pelo seu curso e pela sua instituição. Assinale o item que melhor traduz a sua opinião sobre esta questão				
a) Os professores (estudantes) são informados sobre o Sinaes, sua abrangência, princípios, objetivos, metodologia e instrumentos, bem como as repercussões do seu resultado para o curso e a instituição	Prof.	34,4	58,3	52,4
	Estud.	1,5	13,9	12,9
b) Os professores são bem informados apenas sobre o Enade, pois precisam contribuir para preparar os alunos para o exame;	Prof.	11,5	20,8	26,0
	Estud.	17,7	19,8	24,7
c) Informa apenas os alunos sorteados para fazer o Enade (Não há pergunta similar para os professores)	Prof.	-	-	-
	Estud.	44,6	23,9	38,3
d) Não há informações sobre este assunto no curso e na instituição	Prof.	47,0	9,7	9,7
	Estud.	36,0	41,1	26,7

Fonte: Questionários de pesquisa

Analisando-se as respostas dos professores observam-se duas grandes tendências: a dos professores da Universidade pública de um lado, com 47% deles afirmando que a instituição não aborda este assunto e das IES privadas de outro, com apenas 9,7% que escolheu esta opção. Já uma média de 55,3% dos professores das instituições privadas afirmam que são bem informados sobre o Sinaes. Este índice é de 34,4% na Universidade pública.

Estes dados corroboram as análises realizadas a partir das entrevistas com os coordenadores de curso e vai ao encontro do perfil histórico das instituições públicas, cuja autonomia e tradição acadêmica no campo da pesquisa e da produção do conhecimento as colocam numa posição menos vulnerável diante das políticas públicas de cunho regulatório. Podem-se observar no transcurso da pesquisa que a maior parte dos professores está envolvida com os seus núcleos de pesquisa, seus projetos de formação e sua docência na graduação e na pós-graduação. Sentem-se pouco estimulados a discutir temas que não sejam diretamente relacionados à sua área de atuação. No que se refere à

avaliação institucional, mostram-se descrentes quanto à importância do processo avaliativo ora em curso para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Um professor desta instituição assim se expressou:

Acredito que o Enade é um instrumento de avaliação, evidentemente com falhas, mas que pode ser útil em refletir a situação dos cursos. As mudanças, sejam para melhor ou pior, são alheias à avaliação, acredito, promovidas por outros fatores como motivação de alunos e professores, infra-estrutura, projeto pedagógico. Isto é pouco influenciado pela avaliação (P2U).

Outro professor, do mesmo curso, acredita que a avaliação poderia ser mais bem utilizada como parâmetro na melhoria da qualidade das instituições, segundo ele:

Apesar da avaliação, nos modelos propostos pelo MEC, assumir o caráter de controle e regulação, não deveria ser relegada a um lugar tão marginal como muitas vezes acontece nas IES e em especial onde trabalho. Na minha perspectiva a avaliação deveria oferecer parâmetros para a melhoria da qualidade das IES e também balizar mudanças nas práticas cotidianas (P9U).

Nas duas transcrições os professores demonstram acreditar no potencial de melhoria que a avaliação institucional representa, mas ambos são céticos quanto ao uso que se tem feito dos seus resultados. O segundo vê possibilidades de que esta avaliação fundamente mudanças nas práticas cotidianas dos cursos, mas assume que isto ainda não ocorre. Ele também lamenta pela posição “marginalizada” que a avaliação institucional tem assumido no curso em que atua.

É interessante observar pelas transcrições acima, que estes professores parecem se interessar pela avaliação mesmo pertencendo a uma área do conhecimento que não se relaciona com a temática em discussão. O segundo demonstra inclusive que gostaria que o assunto fosse mais valorizado dentro do seu curso. Ele não está equivocado, pois apenas 25% dos seus pares sentem-se bem informados sobre o Sinaes. Já entre os professores do curso de Pedagogia das três IES, em média 60% sente-se bem informada sobre o Sinaes. Pode-se dizer que este dado é previsível, tendo em vista que a avaliação educacional faz parte dos temas de estudos e pesquisas de Pedagogia. Observa-se que os professores da área educacional se expressam de forma crítica e tecnicamente fundamentada sobre ao assunto, conforme se pode constatar na seguinte observação de uma professora de Pedagogia, ao se referir aos processos avaliativos:

Em relação às questões 7 e 8 [do questionário de pesquisa] considero que os resultados dos processos avaliativos do MEC são conhecidos, mas seus impactos se referem à natureza daquilo que os organiza: a superficialidade, a administração e o controle burocráticos, a quantificação em lugar da concepção de qualidade (P8U).

O fato de este assunto ser objeto de estudos e pesquisas da área educacional, entretanto, não significa dizer que o Sinaes esteja sendo estudado e debatido entre os professores e estudantes nos cursos de Pedagogia. Os dados obtidos dos estudantes da universidade demonstram tendência oposta, em que 52% dos estudantes de Pedagogia afirmaram que não há informações sobre este assunto no curso e na instituição e 40% deles afirmaram que apenas os alunos sorteados para fazer a prova foram informados pela IES sobre a realização do exame que seria aplicado pelo MEC.

Quanto às instituições privadas o percentual de estudantes que afirmam desconhecer o assunto em Pedagogia ficou abaixo de 10%, mas na média geral incluindo os outros cursos sobe para 34%. Observa-se também que o grau de informação entre os alunos sobre o Enade é muito pequeno, abaixo das expectativas considerando-se a importância que os seus resultados vêm ganhando nos últimos anos. Não há diferença significativa entre alunos nas três IES, com média geral de 21% de estudantes que admitem ser bem informados sobre o Enade. Já o conhecimento dos estudantes sobre o Sinaes é ainda menor, com média nas IES privadas de 13,4%. Na Universidade este índice é de 1,5%.

De acordo com os dados obtidos junto aos coordenadores de curso da Faculdade privada, há um forte empenho por parte das coordenações de curso, naquela instituição, no sentido de garantir que os alunos se saiam bem nos exames nacionais de desempenho, tanto no modelo anterior (*ENC-provã*o) como no Enade. O que os dados estão demonstrando, entretanto, é que este empenho tem sido bem direcionado aos estudantes que efetivamente farão os exames, já que este é amostral, trianual e por isso nem todos os alunos do curso se submeterão à prova. O coordenador do curso de Administração da Faculdade confirmou esta hipótese ao afirmar, em entrevista, ter organizado uma espécie de simulado “um programa para os alunos que iam fazer este provã o [referindo-se ao Enade], um programa de treinamento, onde eu elaborei um simulador justamente na mesma visão da prova, onde eu apliquei aos alunos antes dos exames”. Segundo o mesmo coordenador, os alunos obtiveram um ótimo conceito.

Outro coordenador da mesma IES reafirma a preocupação de todos com o Enade:

Então esta preocupação [com os resultados do Enade] existe na cabeça do professor, das coordenações, da gestão do curso e até no próprio aluno mesmo, por si só ele já é um elemento de preocupação. Não que a gente tenha que ter o Enade como a referência principal ou como nosso objetivo, mas ele como elemento de sucesso é um sentimento nobre, ele como elemento de fracasso vem como uma penalização muito mais forte. Um [conceito] dois grita mais alto do que um [conceito] cinco, porque a gente

sabe da selvageria do mercado, é preciso haver um movimento de melhora em cima disso (...) (CCF).

Um professor do curso de Administração do Centro Universitário tem opinião diferente a respeito das repercussões do Enade na instituição. Segundo ele

O Enade não ocasionou qualquer impacto ainda, como foi o caso do provão, aliado a grande disputa mercadológica por alunos. Atualmente, nesta instituição, a lei do mercado, infelizmente, tem falado mais alto (P1C).

Já coordenador do curso em que este professor atua teme que o Enade venha a influenciar mais na formação dos alunos do que o mercado: “O Enade não pode servir como referência para *ranking* ou ferramenta de ações de *marketing* de IES, sob pena de formarmos alunos para o Enade e não para o mercado” (CCC).

Observa-se, nestas duas opiniões um forte antagonismo entre o que pensa o professor e o que pensa o coordenador, ou seja, o coordenador acredita que o mercado deve ser o balizador mais importante no direcionamento do currículo e o professor lamenta o fato de o mercado estar dando o tom do seu curso. Esta controvérsia tem sido bastante comum nos debates educacionais e, de modo especial, nos cursos da área das ciências sociais aplicadas devido à própria natureza dos campos de trabalho nos quais se inserem. Sobre esta tendência, Cunha Fernandes e Forster (2003) em estudo realizado junto aos coordenadores de cursos sobre as implicações políticas nas práticas pedagógicas e na docência do ENC-provão, concluíram que

os cursos relacionados com as profissões liberais estão sendo mais afetados pela lógica concorrencial e atribuem a ela mais valor, mesmo que seja no sentido das preocupações. Já nos cursos de licenciatura esta condição não foi muito ressaltada pelos respondentes [da pesquisa] que centraram seus depoimentos nos processos constituintes dos cursos, apontando as repercussões e resultados (CUNHA; FERNANDES; FORSTER, 2003, p. 21).

Observa-se também que os estudantes têm participado muito pouco destes debates, o que contribui para que tenham dificuldades em construir opiniões críticas e bem fundamentadas sobre o próprio sistema educacional e este fenômeno reflete no modo como vêm a avaliação institucional. Vários estudantes deixaram recados sobre esta ausência de debates, abaixo transcrevemos alguns exemplos:

Crítica: acredito que este assunto deveria atingir uma amplitude maior na faculdade, pois assim promoveria mais debates e maiores informações (E12U).

É lamentável que nós, alunos do oitavo período não tenhamos conhecimento sobre este assunto (E33U).

Gostaria de pedir a vocês que estão pesquisando sobre este assunto para realizarem uma palestra aqui na faculdade, no qual, nos auxiliará a entender verdadeiramente a real função desta avaliação (Enade). Aos pesquisadores é interessante que os alunos participantes da pesquisa tenham um conhecimento sobre essa, pois em diversos momentos respondemos questionários e entrevistas e nunca obtivemos os resultados da mesma [sic] (E47U).

Algumas atitudes que os professores tiveram podem até ser frutos do Enade, mas em NENHUMA AULA ouvi falar sobre o assunto. (grifo do estudante) (E6U).

Porque somente agora que estou cursando o oitavo período estou tomando conhecimento da importância desta avaliação do Enade (E38F)?

Acho que a maioria dos professores não se encontra preparada para dar ao aluno o suporte necessário sobre essa avaliação (E12C).

O fenômeno da desinformação sobre o atual sistema de avaliação pode ser em parte justificada pela implantação relativamente recente do Sinaes. Iniciado em 2004, o sistema é mais amplo e abrangente em relação ao ENC, pois se referencia na triangulação dos resultados de três avaliações complementares: as condições de oferta dos cursos, realizadas pelas comissões de especialistas externos, a auto avaliação institucional, realizada pelas comissões próprias de avaliação na própria IES e o exame de desempenho dos estudantes, o Enade. Esta proposta é classificada como complexa e de difícil operacionalização por vários sujeitos ouvidos. Entre eles, uma coordenadora do centro universitário, assim se expressou:

Nós tivemos um trabalho intenso aqui para poder fazer todos os professores entenderem o que era o Sinaes e entrarem no portal para preencherem o cadastro. Este cadastro foi um dilema, mas a avaliação em si, eu não tenho conhecimento. Não sei o que é esta avaliação, o que é o Sinaes, como é que funciona. Eu acho que é mais sobre como funciona a instituição, como ela anda na verdade com o seu quadro de professores, como vai o ensino e o que cobram dos professores. Mas sobre o resto (...) É que aqui na instituição tudo é tão arrumadinho que a gente anda tão tranquilo que nada é muito problema, aqui tudo é muito organizado, nós temos a pró-reitoria de planejamento e avaliação institucional e aqui tudo funciona bem, com muita tranquilidade. Meu único temor é que os alunos não assumam a sua responsabilidade de se colocar frente a esta avaliação que também avalia a instituição. Eu acredito que a melhor maneira de avaliar a instituição é aquela que o MEC faz mesmo (...) As visitas das comissões, a auto-avaliação, as notas. Para mim a melhor avaliação é a das comissões [de especialistas] porque você vê, você não depende do aluno (CCC).

Observa-se que as instâncias administrativas das IES, gestores e coordenadores de curso, membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e uma parte dos professores conhecem a proposta do Sinaes o suficiente para operacionalizá-la. Por outro lado a maior parte dos professores e estudantes não a conhece demonstrando dificuldades em opinar sobre ela. Os dados apresentados permitem dizer que as iniciativas das IES em informar sobre a avaliação institucional tem se resumido aos aspectos que dizem respeito à operacionalização do Enade e divulgação dos seus resultados.

Esta tendência é observada ao se analisar os resultados da questão seis do questionário, que se refere às providências das IES no sentido de orientar os estudantes sobre o Enade.

Tabela 09- Como as IES se organizam para o Enade.

Questão e resposta de professores e estudantes		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
Na ocasião da realização do Enade, quais foram as providências tomadas pelo curso e ou pela instituição em relação aos alunos: Assinale <u>os itens</u> que correspondem à realidade do seu curso:				
a) Informou a todos os alunos do curso sobre a avaliação, explicando sua finalidade e a sua importância no contexto das políticas públicas para a educação superior no Brasil;	Prof.	36,5	56,9	64,1
	Estud.	10,4	24,2	31,1
b) Informou e orientou sobre os procedimentos para a realização do exame apenas aos alunos sorteados pelo MEC para realizar a prova;	Prof.	10,4	11,1	38,6
	Estud.	9,0	15,6	20,6
c) Organizou minicursos e outras atividades complementares com os alunos sorteados, com o objetivo de melhor prepará-los para a realização do exame;	Prof.	0	4,1	0
	Estud.	3,5	1,1	4,2
d) Apenas fixou a lista de sorteados para o exame no mural dos alunos, contendo as informações necessárias para que os convocados se organizassem para a realização do exame;	Prof.	29,1	5,5	31,6
	Estud.	50,4	18,8	47,1
e) Informou, orientou e colaborou para que todos os convocados comparecessem no dia do exame; (não consta no questionário dos professores)	Prof.	-	-	-
	Estud.	6,4	4,3	14,1
f) Este assunto não foi abordado pela instituição, fiquei sabendo do Enade por outros meios.	Prof.	28,1	31,9	0
	Estud.	35,6	52,0	24,9

Fonte: Questionários de pesquisa

Pela leitura dos dados pode-se observar grande diferença de opinião expressa por professores e estudantes. Para a maioria dos professores das duas IES privadas (56,9% da Faculdade e 64,1% do Centro Universitário), a instituição informou adequadamente sobre

a avaliação. Quanto aos professores da universidade, apenas 36,5% concordam com esta afirmação.

Quanto aos estudantes, grande parte dos que estudam na Universidade pública (50,4%) e do Centro Universitário (47,1%) concordam que a instituição apenas fixou a lista dos sorteados para o exame no mural dos estudantes. Quanto à Faculdade, 52,0% dos estudantes afirma que este assunto não foi abordado pela instituição e que ficou sabendo da prova por outros meios. Apenas 10,4% dos estudantes da Universidade, 24,2% da Faculdade e 31,1% do Centro Universitário assinalaram que a instituição *informou a todos os alunos do curso sobre a avaliação, explicitando a sua finalidade e a sua importância no contexto das políticas públicas para a educação no Brasil*. Houve ainda um índice significativo de estudantes, 35,6% na Universidade, 52,0% na Faculdade e 24,9% no Centro Universitário que assinalou a opção: *este assunto não foi abordado pela instituição, fiquei sabendo do Enade por outros meios*. Não se observou diferença significativa entre os índices dos estudantes da rede pública e privada nesta questão.

Em um estudo realizado com estudantes de duas IES goianas que fizeram o Enade, cujos dados foram levantados em 2006 e 2008, chegou-se a uma conclusão semelhante. Segundo Faria *et al* (2008):

O percurso deste estudo permitiu a elaboração de duas grandes conclusões, ainda que provisórias: 1) a concepção formativa e sistêmica do ENADE não repercutiu nos estudantes e 2) falta articulação entre o Sinaes e as IES para que a participação nesse processo seja efetiva e alcance as concepções formativas e emancipatórias propostas. Parece existir uma grande desinformação sobre os fundamentos teóricos e operacionais do ENADE por parte dos estudantes dos cursos das IES em análise. Isso significa dizer que nem o Governo, nem as IES e nem os cursos, estão conseguindo informar aos estudantes aspectos fundamentais inerentes a esse novo processo avaliativo, visto que na concepção dos estudantes participantes da amostra, o ENADE “pega carona” com o Provão. Cabe aqui um questionamento: de quem seria o papel de construir a cultura institucional de avaliação na IES, com a concepção de avaliação participativa e formativa que o ENADE traz como essência, a partir da concepção global do SINAES? (FARIA *et al.*, 2008, p. 125,126)

A questão levantada pelos autores é emblemática e implica analisar as condições concretas e objetivas de cada IES no seu processo de condução da avaliação, tendo em vista as inúmeras diferenças e disparidades existentes entre elas quanto à concepção, objetivo e operacionalização deste projeto¹¹⁷. Entretanto, o que é possível apreender ao analisar as respostas dos estudantes das três IES é uma similaridade em

¹¹⁷ Sobre estas diferenças, ver o capítulo III deste trabalho, que analisa os PDI das três IES que compõem a amostra desta pesquisa.

relação a como estão lidando com o processo avaliativo e de modo especial com o Enade, do qual os estudantes participam mais ativamente. Os autores citados anteriormente parecem comungar da mesma preocupação quanto ao processo de esclarecimento aos alunos sobre o Sinaes e o Enade. Segundo eles

a concepção do SINAES, na qual o ENADE está inserido, expressa a preocupação de propiciar uma avaliação institucional na educação superior que dê conta de trazer mais qualidade na busca pelo cumprimento da missão de cada IES, com um caráter formador, emancipador e que preze pela globalidade, articulando diferentes instrumentos, sendo o ENADE um desses instrumentos. Neste sentido, evidenciar a participação da comunidade no processo de construção da avaliação institucional é premissa fundamental (p.112).

Dias Sobrinho (2005) oferece uma contribuição a esse respeito quando destaca a diferença entre participação na perspectiva quantitativa e a participação qualitativa.

A participação qualitativa baseia-se no fato de ela ser uma construção coletiva do conhecimento por uma comunidade constituída de sistemas comuns de comunicação e aprendizagem e voltada aos objetivos e valores – ainda que homogêneos – da formação humana e do desenvolvimento da sociedade. Mais que uma verdade absoluta, indiscutível, neutra, prevalece, nos processos participativos, a “verdade social”, relativa, contextualizada e fruto dos entendimentos possíveis em cada comunidade (p. 30, grifo do autor).

Na ótica apresentada na concepção formativa do Enade, este instrumento é importante diagnóstico da atuação da IES na formação dos seus acadêmicos. No entanto, a repercussão tem sido o enfoque classificatório do curso e da IES, a partir dos resultados do Enade. Faria *et al* (2008) constatam que a participação qualitativa da comunidade acadêmica e em especial dos estudantes no Sinaes ainda está longe de ser alcançada, pois consideram que a) a própria legislação que regulamenta o Enade (Portaria nº. 2.051/2004), se distanciou da proposta de contribuição levantada pela CEA, quando estabelece a obrigatoriedade de divulgação dos resultados numa escala de cinco níveis para estudantes e IES, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral; b) o impacto que a concepção do antigo instrumento (*provão*) trouxe socialmente, e que ainda não foi superado nas IES. Pode-se afirmar que a ampla divulgação dos resultados dos cursos em cinco níveis aliada à ausência de uma cultura de avaliação institucional nas IES está dificultando a apreensão do novo paradigma de avaliação que o Sinaes representa. A este respeito é importante retomar alguns princípios e concepções da Comissão Especial de Avaliação (CEA), que atribui ao exame de desempenho discente o papel de realizar um diagnóstico para os cursos e uma possibilidade do Brasil visualizar o seu desempenho em grandes áreas da formação

acadêmica. Em termos de políticas educacionais, seriam os órgãos reguladores que poderiam intervir nas IES que apresentassem deficiências nos seus processos formativos.

Alguns estudos têm concluído que o processo regulatório oriundo das cobranças sociais baseadas em resultados finais e classificatórios de exames nacionais não pode, sozinho, melhorar a qualidade dos cursos de formação e nem o desempenho discente¹¹⁸.

A esse respeito, Dias Sobrinho (2005), acredita que seja preciso envolver a comunidade e fazer uma interação com o processo regulatório com vistas à responsabilização de todos. Segundo ele:

Estabelece-se uma interatuação entre agentes internos e externos, entre avaliação formativa e regulação. A avaliação assim concebida é responsabilidade de todos, porém, de forma organizada e com normas e regras que sejam de conhecimento geral, respeitando sempre os respectivos papéis, as competências e os objetivos, bem como os instrumentos adequados a cada processo. (p.33)

Esta interatuação é requisito fundamental na busca de superação dos desafios que estão postos, especialmente no que diz respeito aos processos de comunicação, informação e garantia da participação dos principais envolvidos nos processos formativos das instituições que, conforme exposto no estudo de Faria et al (2008) e ratificado no presente trabalho, os investimentos por parte das IES no sentido de envolver os alunos no processo de avaliação institucional de maneira participativa e formativa ainda são muito pequenos e parecem direcionados, prioritariamente, aos sorteados para o Enade. Pode-se afirmar que continua havendo um empreendimento maior por parte dos gestores das IES no sentido de

¹¹⁸ A livre escolha da escola por parte da sociedade em função dos resultados da avaliação de desempenho discente não alterou os resultados nacionais, após as mudanças na política educacional adotada no Chile. “Uma das políticas mais ambiciosas introduzidas pela reforma liberal dos anos 80, e mantida pela *Concertación*, foi a da livre escolha de escolas por parte dos estudantes e suas famílias. Os estudantes escolhem a escola, e trazem consigo o subsídio, ou *voucher*, que paga pelo seu funcionamento. Com isso, as escolas pouco escolhidas perderiam alunos e recursos, e acabariam por ter de fechar. Havia também a idéia de que as escolas privadas seriam mais eficientes, por terem mais liberdade de ação e estarem livres de controles burocráticos e formais do serviço público, e poderiam usar melhor os recursos que recebessem [...]”. No caso do Chile, análises estatísticas cuidadosas mostram que o sistema de livre escolha não foi um fracasso, mas, não produziu resultados muito significativos. Alguns trabalhos indicam que o sistema de livre escolha não aumentou a média de desempenho dos alunos que optaram por ele, tomando em conta as diferenças socioeconômicas entre alunos de escolas municipais e privadas subsidiadas; e a introdução do sistema não fez com que a educação chilena melhorasse de qualidade a um ritmo maior do que o de outros países da região. Outro estudo revela como, na prática, as pessoas escolhem. Os pais não dispõem de muitas informações sobre as escolas disponíveis, e, enquanto as famílias mais educadas procuram decidir em função de seus valores, ou da qualidade das escolas, as mais pobres tomam decisões por critérios muito mais práticos e concretos, como a proximidade física ou o simples costume (ELACQUA; FABREGA, 2004 apud SCHWARTZMAN, 2007, p. 126). A avaliação da educação chilena feita pela OECD em 2003 chega a criticar explicitamente o sistema de livre escolha, afirmando que a educação chilena estaria “*influenciada por uma ideologia que dá importância indevida aos mecanismos de mercado para melhorar o ensino e a aprendizagem*”. (SCHWARTZMAN, 2007, p. 126-127).

garantir os bons resultados no exame, uma vez que são estes resultados que efetivamente ganham espaço de divulgação na imprensa e promove a classificação da instituição perante a sociedade e os órgãos reguladores.

5. 2. A participação dos estudantes na auto-avaliação institucional

A auto-avaliação institucional consiste em outra importante estratégia de avaliação que compõe Sinaes que, ao contrário do Enade, é realizada pela própria instituição e tem como principal característica a possibilidade de oferecer um diagnóstico das condições de funcionamento da instituição feito por ela mesma. Por meio da auto-avaliação é possível estabelecer alguns laços e construir uma rede de interações, buscando integrar os processos ensino aprendizagem, administrativos, técnicos e de infra-estrutura que poderão ser simultaneamente avaliados por todos os membros da comunidade acadêmica. Esta modalidade de avaliação prevista no Sinaes tem uma importância fundamental dentro do processo avaliativo e a condução deste processo poderá ser decisiva na definição dos rumos e das metas institucionais.

A auto-avaliação consiste em uma das dimensões da avaliação institucional e é realizada pela IES e coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação Institucional (CPAs), que são também responsáveis pela elaboração e encaminhamento dos relatórios ao Inep. Consiste em uma importante estratégia de mobilização de estudantes e professores no processo avaliativo, uma vez que o seu objetivo é retratar a instituição, diagnosticar os seus principais problemas, destacar os seus pontos fortes e fracos e, a partir da análise dos resultados, possibilita traçar as diretrizes para solucionar os problemas apontados. Investir na participação de toda a comunidade acadêmica nesta avaliação significa elaborar um bom diagnóstico institucional, e, se possível, envolver também as pessoas na busca de soluções para os problemas. Considerando a sua importância no contexto da avaliação institucional, os participantes deste estudo foram solicitados a opinar sobre como a auto-avaliação é implementada na instituição. A tabela 10 que segue apresenta as respostas de professores e estudantes sobre esta questão.

Tabela 10 - A participação dos estudantes na auto-avaliação institucional

<p>Questão e resposta de professores e estudantes</p> <p>Além do Enade, que avalia o desempenho dos estudantes, o Sinaes também avalia outras dimensões institucionais, quais seja o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Estes dados são levantados por meio de uma auto-avaliação institucional em que a própria instituição se avalia segundo dimensões ou indicadores propostos pelo MEC. Nesta etapa do processo, em geral, os gestores da instituição convida alunos, professores e funcionários a opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos e sugerir ações para a melhoria dos cursos por ela oferecidos. Neste sentido, assinale a seguir os itens que correspondem às ações implementadas pela sua instituição e/ou curso:</p>	<p>Universidade (%)</p>	<p>Faculdade (%)</p>	<p>Centro Universitário (%)</p>	
<p>a) Alunos avaliam, periodicamente, rede física, instalações, equipamentos, laboratórios, biblioteca, serviços de atendimento diversos etc.</p>	Prof.	4,1	61,0	69,0
	Estud.	9,0	40,0	50,0
<p>b) Alunos avaliam os professores quanto ao desenvolvimento das aulas (metodologia, relacionamento, procedimentos avaliativos, material didático etc.</p>	Prof.	72,0	96,0	92,0
	Estud.	85,0	88,0	78,0
<p>c) Alunos avaliam a coordenação do curso e/ou colegiados de curso</p>	Prof.	11,5	58,3	66,0
	Estud.	1,7	22,0	40,0
<p>d) Alunos participam de ações implementadas para discussão dos projetos específicos do curso, tais como organização de eventos acadêmicos e projetos de pesquisa</p>	Prof.	51,0	4,0	45,0
	Estud.	9,8	15,0	20,0
<p>e) Alunos participam dos debates sobre questões curriculares tais como organização e avaliação dos Estágios Supervisionados, elaboração de oficinas e cursos extensivos à comunidade, participação com trabalhos em eventos etc.</p>	Prof.	19,0	11,0	13,0
	Estud.	2,5	10,0	7,3
<p>f) Desconheço estas ações em minha instituição</p>	Prof.	18,0	0	6,7
	Estud.	10,0	4,6	7,1

Fonte: Questionários de pesquisa

É interessante observar que a participação dos estudantes nesse processo tem sido diferenciada segundo o tipo de IES. Na Universidade pública, esta participação tem sido restrita à avaliação dos professores dos seus cursos quanto ao desenvolvimento das aulas, o que inclui aspectos metodológicos, material didático utilizado, procedimentos de avaliação etc. com 85,0% de escolhas. Nas duas IES privadas este índice também é alto, sendo 88,7% na Faculdade e 78,0% no Centro Universitário. Os alunos participam avaliando

também a rede física, instalações, laboratórios e serviços prestados, com 40% e 50% de escolhas na Faculdade e no Centro Universitário, respectivamente. Na Universidade apenas 9% afirma que faz esta avaliação. A coordenação de curso e os conselhos representativos da instituição são avaliados periodicamente pelos alunos do Centro Universitário, com 40% de escolhas, na Faculdade com 22,0% e na Universidade com apenas 1,7% de estudantes que afirmam fazer a avaliação da coordenação de curso e conselhos.

Outros dois aspectos que poderiam contar com a participação estudantil foram colocados na questão. O primeiro é relacionado à participação dos estudantes nas discussões sobre os projetos acadêmicos, organização e realização de eventos e participação em grupos de pesquisa do curso. Neste item a média de professores que considera que há este tipo de participação superou a de estudantes na Universidade e no Centro Universitário, com 51,0% e 45%, respectivamente. Na Faculdade os professores acreditam que não há este tipo de participação com apenas 4,0% de indicação. Para os estudantes das três IES não há abertura para este tipo de participação, pois apenas 9,8%, 15,0% e 20,0% na Universidade, Faculdade e Centro Universitário, respectivamente, assinalaram este item.

O segundo aspecto diz respeito à sua possível participação em discussões relativas ao currículo, estágios curriculares e projetos de extensão. Nesse caso, tanto professores como estudantes manifestaram opinião de que não há participação dos alunos nos debates sobre questões curriculares. Na Universidade 19,0% dos professores e 2,5% dos estudantes assinalaram este item e, nas duas IES privadas, a média de escolhas entre alunos ficou em 8,6% e entre professores em 12,0%, ou seja, pode-se afirmar que esta participação é muito pequena.

Neste contexto a auto-avaliação institucional tem sido realizada com um mínimo de participação e envolvimento dos estudantes, o que a caracteriza como um processo que vem sendo baseado nos pontos de vista e opiniões dos professores, em menor escala e dos coordenadores de curso, membros das CPAs e dos dirigentes, em maior escala. Um maior envolvimento dos estudantes neste processo certamente colaboraria para sensibilizá-los e motivá-los quanto à importância da sua participação nas demais ações institucionais.

Vários alunos registraram as suas queixas sobre o fato de serem pouco informados e menos ainda envolvidos nos processos de avaliação institucional. Uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade pública assim se expressou:

A gente sabe da existência dele [do sistema de avaliação] porque sempre que ocorrem as provas eles são noticiados por causa dos boicotes, mas assim conhecer o processo, quais são as suas finalidades, quais são os seus parâmetros de avaliação, como estes dados estão sendo revertidos para melhorar o sistema educacional, isso é algo que eu não sei, não conheço (GFU).

Outra estudante, da Faculdade privada, caracteriza o processo de coleta de dados da auto-avaliação institucional como sendo a avaliação institucional, conforme se expressa textualmente:

Avaliação institucional que a gente sabe é aquela que leva a gente lá no computador para fazer a *pesquisa*, saber como a gente está sentindo com os professores, qual é a avaliação que a gente faz do quadro docente da instituição, o que a gente está sentindo, se estamos aprendendo ou não, se gostamos deles ou não, é isso que a gente entende (GFF).

Para muitos estudantes ouvidos o Enade também é sinônimo de avaliação institucional. Outros defendem que este exame deveria passar a ser uma espécie de credencial para o exercício profissional, a exemplo da OAB, ou seja, verifica-se uma ampla diversidade de conceitos e de representações sobre a avaliação institucional por parte dos estudantes. Há também aqueles que defendem o caráter classificatório do Enade, para separar as IES que oferecem um ensino de qualidade daquelas que apenas querem vender seus diplomas no mercado. Para uma estudante

a questão da avaliação é uma questão de concorrência mesmo. Para dizer qual a faculdade está vendendo no mercado, vendendo cursos segundo seus conceitos A ou B. É preciso saber a qualidade destes cursos, é interessante, mas que tipo de avaliação [é feito] nós não tomamos conhecimento (GFU).

O texto da aluna apresenta uma ambigüidade, pois inicia afirmando que a avaliação serve para classificar as IES, mas termina demonstrando dúvida sobre o tipo de avaliação que é realizado, da qual afirma não ter conhecimento. Este é um sentimento bastante comum entre os estudantes ouvidos. Nos grupos focais o debate mostrou que em vários momentos os alunos se deparavam com dúvida, geralmente devido à ausência de informações sobre o assunto.

Embora a avaliação pareça fazer parte da cultura escolar permeando todo o processo ensino-aprendizagem a avaliação institucional é relativamente recente, com pouco mais de uma década de regulamentação e implementação dentro das políticas públicas para a educação superior brasileira. Nesse sentido torna-se relevante conhecer o que pensam os professores e os estudantes sobre esta política e como avaliam a sua importância e as suas repercussões na prática docente.

5.3 As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores

No capítulo dois deste estudo procedeu-se a uma revisão de literatura na qual se constata a importância dos estudos contemporâneos sobre a docência, especialmente nas últimas duas décadas, quando se intensificaram as políticas de reformas educacionais e a educação superior passou a viver um acelerado e desordenado processo expansionista em praticamente todos os países da América Latina e Caribe. É neste contexto que a docência tem obtido grande centralidade nos projetos de reformas educacionais. Segundo Oliveira (2004)

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. (...) diversos estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (Oliveira, 2003; Fardin, 2003; Noronha, 2001; entre outros) (p. 1128)

Neste tempo de rápidas mudanças, os processos avaliativos institucionais tornaram-se parte do cenário educacional e os resultados dos trabalhos acadêmicos passaram a ser traduzidos em notas ou conceitos classificatórios sob o argumento de que, desta forma, é possível prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos serviços educacionais que vem sendo oferecidos. Este processo teve acelerado avanço após a implantação do *ENC-provão*, conforme exposto no capítulo primeiro deste trabalho.

Em estudo realizado por Assis e Oliveira (2007), um grupo de professores foi estimulado a dizer se a avaliação institucional influencia o seu trabalho em classe e a descrever quais seriam estas influências. Metade do grupo respondeu que avaliação é apenas um instrumento a mais de regulação e considera as suas influências negativas. Um terço dos participantes acredita que a avaliação em si é positiva e que poderia contribuir para a melhoria da educação superior. Os outros professores, em torno de 20%, desconhecem o assunto e por isso não opinaram. Os autores analisam este resultado da seguinte forma:

Inúmeros fatores têm contribuído para que os professores tenham alguma dificuldade em aprofundar o debate em temas desta natureza, mantendo-se na superfície do debate ou até mesmo no total desconhecimento de assuntos que extrapolem seus conhecimentos específicos. A excessiva carga de trabalho durante o dia e a docência no noturno também tem sido fator que dificulta a constituição de grupos de estudos dentro das IES privadas. Além disto, grande parte dos professores ministra aulas em mais de uma IES, em cursinhos ou escolas de ensino médio (p. 125).

Tais fatores caracterizam uma realidade cada vez mais comum na vida dos professores de pequenas IES privadas e ocorrem não apenas nas instituições privadas, mas já avança também na rede pública, agravada por medidas de ajustes e contenção de gastos por parte dos governos que vêm minimizando os recursos destinados à educação superior pública, intensificadas no octênio de Fernando Henrique Cardoso. (SGUISSARDI, 2000; MOROSINI, 1997; OLIVEIRA, 2007, dentre outros)

Estes estudos são importantes como pontos de partida para a análise dos dados desta pesquisa, que numa questão estimulou professores e alunos a escolherem, entre diversas opções, qual seria o aspecto da prática docente que mais teria sido influenciado pela avaliação institucional, utilizando-se da seguinte pergunta aos professores: *Você considera que a sua prática pedagógica tem sido influenciada pela avaliação promovida pelo MEC, no que tange ao planejamento e execução das suas aulas?* Aos estudantes: *Quanto à prática pedagógica dos professores em sala de aula, você considera que os seus professores sentem-se influenciados pela avaliação promovida pelo MEC ao planejarem e executarem as suas aulas?*

Apresentaremos esta discussão subdividindo-a em três itens. Em primeiro lugar discutiremos sobre as repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da Universidade pública; em segundo lugar, faremos a mesma discussão com foco nas instituições privadas; e, finalmente, apresentaremos as principais mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores atribuídas à avaliação institucional. Este tópico se efetivará utilizando-se de uma questão que, com nove itens, formulou a seguinte pergunta: *Que alterações você percebeu no seu trabalho e no de seus colegas em sala de aula (ou dos seus professores, no caso de estudantes), que você atribuiria ao processo de avaliação promovido pelo MEC.* Foram ouvidos, como especificado na metodologia, tanto os professores quanto os estudantes das IES em análise.

5.3.1 As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da Universidade

Quando considerados os dados dos professores da Universidade pública, verifica-se que dois das seis opções propostas na questão não foram escolhidos por nenhum professor desta IES. Estas opções possuem a seguinte redação: *preocupo-me com o desempenho dos meus alunos no Enade e procuro me informar sobre o conteúdo, o formato e o estilo da prova;* e *Procuro conhecer a prova e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciona.* Nesse caso, fica claro que os professores da universidade não demonstram interesse pelo Enade e que o formato e o conteúdo desta prova não influenciam o seu planejamento e a condução das suas aulas.

Observa-se coerência quando se compara as respostas dos professores com o que os alunos responderam em uma questão análoga, pois 86% dos estudantes desta IES assinalaram a opção: *a maioria dos professores não se refere a esta avaliação e não demonstra envolvimento com este assunto em classe.*

As tabelas 11 e 12 apresentam os resultados desta questão. Na primeira estão os resultados dos questionários dos professores e na segunda, dos questionários dos estudantes. As letras a e c do questionário dos estudantes foram agrupadas por apresentarem conteúdo similar, lançando-se a soma das duas na linha a da tabela 12..

Tabela 11 – As influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da universidade (pelos professores)

Você considera que a sua prática pedagógica tem sido influenciada pela avaliação promovida pelo MEC, no que tange ao planejamento e execução das suas aulas? Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua posição a esse respeito:	Universidade (%)
a) Não faço referência a esta avaliação e não me envolvo com este assunto;	18,7
b) Eu me preocupo com os resultados desta avaliação e converso genericamente sobre o assunto com os alunos em classe;	33,3
c) Não concordo com esta avaliação e por isso ela não influencia meu trabalho em sala de aula;	16,6
d) Preocupo-me com o desempenho dos meus alunos no Enade e procuro me informar sobre o conteúdo, o formato e o estilo da prova;	0
e) Procuro conhecer a prova e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciono;	0
f) Tenho procurado adequar o meu planejamento ao modo como o Enade aborda os conteúdos nos exames;	19,8
g) Nenhuma das Respostas Anteriores.	51,0

Fonte: Questionário dos professores

Tabela 12 – As influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores da universidade (pelos estudantes)

Quanto à prática pedagógica dos professores em sala de aula, você considera que os seus professores sentem-se influenciados pela avaliação promovida pelo MEC ao planejarem e executarem as suas aulas? Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua posição a esse respeito:	Universidade (%)
a) A maioria dos professores não se refere a esta avaliação e não demonstra envolvimento com ela.	86,0
b) A maioria dos professores se preocupa com os resultados desta avaliação e conversa sobre o assunto em classe.	4,0
c) A maioria dos professores é contrária a esta avaliação e sugere que ela não avalia nada.	6,0
d) A maioria dos professores se preocupa com o desempenho dos alunos no Enade e demonstra que procurou se informar sobre o formato e o estilo da prova.	3,5

Fonte: Questionário dos estudantes

Dentre as observações que os estudantes deixaram registradas no questionário, algumas exemplificam bem estes dados:

A finalidade das avaliações nas instituições não é atendida da forma como deveriam. Não temos informações sobre o Sinaes e quanto ao Enade só fiquei sabendo na época da prova. Não vejo qualquer melhoria advinda desse exame e nenhum professor se preocupando efetivamente. Apesar das boas notas que o curso alcança não há qualidade. O que poderia ser melhorado é uma divulgação do Sinaes que, se posto em prática, poderia trazer melhorias (E12U).

Considerando que se trata de uma universidade pública estes dados não surpreendem, uma vez que a resistência dos professores e dos estudantes em relação aos exames nacionais é histórica e pode ser associada aos boicotes promovidos contra o exame que o antecedeu, o ENC (*provão*), quando foi implantado na década de 1990. Embora estes dois exames tenham origem em propostas muito distintas de avaliação¹¹⁹ eles são avaliados pela maioria dos professores como sendo semelhantes, especialmente devido às suas características comuns: trata-se de provas nacionais, compulsórias e que promovem a classificação e, conseqüentemente, a competição entre as IES.

A opção mais aceita pelos professores da Universidade pública, com 33% de escolhas, tem a seguinte redação: *Eu me preocupo com os resultados desta avaliação e converso genericamente sobre o assunto com os meus alunos em classe*. Esses professores interessam-se pelo resultado do curso, ou seja, com o conceito que o curso atingiu na classificação nacional. Este conceito passou a despertar o interesse da comunidade acadêmica devido, principalmente, ao aumento das pressões do MEC sobre os cursos e as instituições, privadas e públicas, no sentido de promover a redução da oferta de vagas e ameaçando fechar os cursos que obtivessem conceitos ruins no Enade¹²⁰.

Uma parte dos professores da Universidade, 19,8%, admitiu que se preocupa em adequar o planejamento das aulas ao modo como o Enade aborda os conteúdos nos exames. Quanto aos estudantes, somente 3,5% deles assinalou a opção: *os professores se preocupam com o desempenho dos estudantes no Enade*.

¹¹⁹ Estes programas são descritos no capítulo I deste trabalho.

¹²⁰ “23 cursos de direito terão de reduzir vagas: instituições deverão cortar 13.786 vagas, anuncia o MEC”. O motivo da medida é que cursos obtiveram nota um ou dois no exame do MEC que avalia os universitários. Jornal Folha de São Paulo, 27 de março de 2008, p. C1. “MEC ameaça punir 17 cursos de medicina com notas ruins”. Faculdades serão supervisionadas; quatro universidades federais estão na relação. Entre as punições previstas estão corte de vagas e suspensão de novos processos seletivos. (FOLHA de S. Paulo, 30 de abril de 2008, p. C1).

Questões decorrentes de divergência ideológicas e tendências políticas dos professores também parecem influenciar as suas opiniões acerca da avaliação e um estudante da Universidade assim se expressou:

Todo mundo tinha que sair ganhando com esta avaliação, tinha que querer esta avaliação. E não é o que a gente vê, o que a gente mais vê do Enade são os boicotes, então a parte radical da faculdade não quer, a gente não sabe direito nem porque que eles não querem, nem porque que a faculdade quer, fica esta briga cega, de um lado que quer e de outro que não quer [participar da avaliação institucional], mas a gente não sabe direito porque querem ou porque não querem (...) (GFU).

Outra estudante do mesmo curso afirma que não há adesão dos professores a esta avaliação, pois a grande maioria mostra-se indiferente aos exames:

Eu percebo que eles [os professores] ficam totalmente indiferentes a esses exames, é como se eles não fizessem nenhuma falta (...) Então se eles não compram a idéia, porque a gente tem que comprar? Para que servem estes exames na verdade, senão para cumprir uma exigência de fora (GFU)?

Em diversos depoimentos dos alunos da Universidade pode-se observar alguma insatisfação devido à ausência de esclarecimentos e dificuldades em assumir uma posição sobre o Sinaes ou o Enade. Alguns se manifestam favoráveis à avaliação como possibilidade de garantir a qualidade das IES, mas mostram-se críticos quanto ao fato de se tratar de um exame nacional. Os trechos abaixo ilustram bem este sentimento:

Por mais que se fale em boicotes, que [considero] como ponto negativo, *eu acho válido sim que seja feito este tipo de avaliação*, porque a quantidade de faculdades que estão sendo abertas não dá para deixar assim, à vontade do jeito que está (...) tem que ter um limite, *não sei o que eles pensam a respeito do currículo para estar fazendo esta avaliação, mas tem que ter algum tipo de controle, algum tipo de avaliação. Não estou falando que esta seja a certa porque até então eu nem conheço*, mas que tem que ter algum tipo de controle tem que ter. Agora tem que partir daí para achar a maneira certa para poder estar avaliando isso, que seja regional, que seja (...). Não sei bem como, mas que tem que ter, tem que ter sim (GFU – grifos meus).

Dá a impressão que é algo superior mesmo, acima do nosso entendimento, é como se não fosse da nossa alçada (...). A gente está aqui de cobaias (...). Eu acho que todo estudante da graduação tem interesse de receber uma boa formação, se vai ser para o mercado ou não isso não interessa. Ele quer uma boa formação, pelo menos deveria querer e *este instrumento tinha que ser mais divulgado aqui na faculdade*, a gente tem que conhecer mais, é importante (GFU).

A posição de indiferença de alguns professores e de rejeição por parte da maioria em relação à avaliação institucional dificulta o acesso dos alunos às informações e conhecimentos mais criticamente elaborados. Para Dias Sobrinho (2004) é importante que a comunidade acadêmica se aproprie destes conhecimentos e participe mais ativamente dos

processos avaliativos uma vez que eles são cada vez mais importantes no contexto da educação superior. Para o autor

Há uma forte disputa entre duas concepções de educação superior que também carregam contradições muito importantes nas concepções e nas práticas de avaliação: uma que a considera produtora de conhecimentos cujo papel é formar cidadãos para as práticas sociais e econômicas, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas, e outra distinta, que cresce e fortalece hoje na defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação (p. 704).

Ele considera ainda que “a avaliação exerce o papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e por consequência, na sociedade”. (p.705). Uma das hipóteses que se pode levantar para explicar as resistências dos professores à avaliação institucional pode estar nesta proposição de Dias Sobrinho. Há uma tendência em tomar esta avaliação tão somente na sua perspectiva regulatória, compulsória e externa ao ambiente acadêmico, servindo à segunda concepção que ele descreve. O autor alerta, entretanto, que estes conceitos sobre a avaliação podem estar crivados de posições ideológicas e que as mudanças só ocorrerão se os processos contarem com o envolvimento e a participação dos interessados, de forma democrática e emancipatória. Ignorar a avaliação não contribuirá para fortalecer o coletivo escolar. Constata-se que esta posição de indiferença tem contribuído para gerar muitas dúvidas e insatisfações, pelo menos entre os estudantes.

Alguns professores temem que a avaliação institucional, por estar imbuída da função regulatória, poderia comprometer a autonomia universitária. A este respeito, Dias Sobrinho (2004) esclarece que *avaliação* não é sinônimo de *controle*, portanto não tem o poder de negar ou suspender a autonomia, pois

Toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Como tudo isso é dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos e monorreferenciais (p.710).

Estas análises destacam a importância da avaliação nos seus enfoques político e institucional, considerando que a instituição de educação superior consiste em um espaço privilegiado para o exercício da crítica, do debate e dos dissensos. Portanto, mobilizar a comunidade acadêmica para que também ela se aproprie dos debates e contribua para dar à avaliação o sentido plurirreferencial que o autor defende, parece ser um desafio dentro das universidades públicas.

5.3.2 As repercussões da avaliação institucional na prática pedagógica dos professores das instituições privadas

Quanto às duas instituições privadas, as tabelas 13 e 14 apresentam os resultados da questão, repetindo-se os resultados da Universidade pública com o objetivo de facilitar a comparação.

Tabela 13 – As influências da avaliação institucional na prática docente na visão dos professores das três instituições em análise

Você considera que a sua prática pedagógica tem sido influenciada pela avaliação promovida pelo MEC, no que tange ao planejamento e execução das suas aulas? Assinale a seguir o item que <u>melhor traduz</u> a sua posição a esse respeito:	Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro universitário (%)
a) Não faço referência a esta avaliação e não me envolvo com este assunto;	18,7	11,1	19,4
b) Eu me preocupo com os resultados desta avaliação e converso genericamente sobre o assunto com os alunos em classe;	33,3	18,0	35,0
c) Não concordo com esta avaliação e por isso ela não influencia meu trabalho em sala de aula;	16,6	0	0
d) Preocupo-me com o desempenho dos meus alunos no Enade e procuro me informar sobre o conteúdo, o formato e o estilo da prova;	0	19,4	30,5
e) Procuro conhecer a prova e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciono;	0	23,6	17,5
f) Tenho procurado adequar o meu planejamento ao modo como o Enade aborda os conteúdos nos exames;	19,8	27,8	4,1
g) Nenhuma das Respostas Anteriores.	51,0	0	0

Fonte: Questionário dos professores

Tabela 14 – As influências da avaliação institucional na prática docente na visão dos estudantes das três instituições em análise

Quanto à prática pedagógica dos professores em sala de aula, você considera que os seus professores sentem-se influenciados pela avaliação promovida pelo MEC ao planejarem e executarem as suas aulas? Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua posição a esse respeito:	Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro universitário (%)
a) A maioria dos professores não se refere a esta avaliação e não demonstra envolvimento com ela.	86,0	76,0	64,0
b) A maioria dos professores se preocupa com os resultados desta avaliação e conversa sobre o assunto em classe.	4,0	14,0	21,0
c) A maioria dos professores é contrária a esta avaliação e sugere que ela não avalia nada.	6,0	0,7	0,9
d) A maioria dos professores se preocupa com o desempenho dos alunos no Enade e demonstra que procurou se informar sobre o formato e o estilo da prova.	3,5	9,0	12,2

Fonte: Questionário dos estudantes

Analisando os dados nota-se que 9,4% e 30,5% dos professores da Faculdade e do Centro Universitário respectivamente, assumiram que se preocupam com o desempenho dos seus alunos no Enade e procuram se informar sobre o conteúdo, o formato e o estilo da prova e 23,6% e 17,5% dos professores destas IES (Faculdade e Centro Universitário respectivamente) procuram conhecer a prova e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciona. Comparando-se estes dados com os índices apurados entre os professores da Universidade, que foi zero, é possível identificar diferenças significativas entre os “olhares” dos docentes das redes públicas e privadas com relação a este tema.

Outro dado relevante é que quase um terço dos professores da Faculdade privada assume que se preocupam em adequar o planejamento de ensino ao modo como o Enade aborda os conteúdos nos exames. É bom assinalar que este procedimento é estimulado pelas coordenações de curso desta instituição, conforme apurado nas entrevistas com estes profissionais e discutido no Capítulo IV. Pode-se observar que os estudantes não estão informados sobre estes possíveis ajustes, uma vez que menos de 10% deles assinalaram a opção correlata do seu questionário. Seguindo a mesma tendência, 18,0% e 35,0% destes professores (Faculdade e Centro Universitário) assumem que se preocupam com os resultados do curso e que conversam com seus alunos sobre este assunto em classe.

A implementação do debate sobre a avaliação nas IES privadas é um desafio ainda maior. São escassos os espaços para os encontros acadêmicos considerando que a maioria

dos professores é horista. Em geral os resultados da avaliação são fortemente relacionados à própria imagem institucional e vice versa, uma vez que estes resultados podem conduzir a mudanças radicais nos planos de expansão, aumento de vagas, fechamento de cursos, admissão ou demissão de gestores e de professores. Em vários momentos pode-se observar esta preocupação por parte dos coordenadores de curso e de alguns professores. Até mesmo uma parte dos alunos está consciente desta realidade. Quando questionados se a avaliação institucional trouxe mudanças na gestão acadêmica e administrativa da instituição, um coordenador disse:

Sempre tráz, se a nota é boa, a gente faz a festa ou seja, somos uma instituição privada e não somos inocentes... vamos tirar proveito disto, divulgar enfim, reforça os pontos trabalhados e podemos dizer que estamos bem no campeonato, não há muito o que mexer. Mas se a nota é baixa, então é muito ruim, pois a concorrência pega pra valer. Veja, você tem dez cursos, se quatro fica com nota mais baixa, generaliza-se entende? Então é preciso rever tudo, trabalhar para melhorar nos próximos exames. *Nesse sentido mexeu muito sim. Inclusive aqui na faculdade desde que se divulgou os primeiros resultados do Enade não houve nenhuma reunião administrativa, nem uma sequer, em que estes dados não tenham sido parte importante da pauta em que os bons resultados são lembrados, mas os resultados ruins é que são objeto de maior preocupação, sempre no sentido de mudar, de reverter o quadro* (CCSIF – grifos meus).

Quanto a possíveis mudanças na prática docente, o coordenador acredita que até o presente momento (segundo semestre de 2007) a resposta é não. Mas segundo ele vai interferir sim porque os resultados passarão a ser mais confiáveis. No momento, segundo ele “se a gente pegar uma amostragem de docentes nós vamos chegar aí a uns 60% que acha que *Sinaes* é erro de grafia da palavra *sinál* [no plural]”. E continua:

É um instrumento muito amplo, complexo, difícil de ser normatizado, aculturado pela instituição e mais difícil de ser implantado, vai levar um tempo para ter um resultado confiável. (...) Porque hoje é muito mais imputada a questão da concorrência (...) (CCSIF).

É interessante analisar o que pensa este coordenador, pois ele demonstra ter clareza da complexidade desta avaliação e das dificuldades em envolver os professores neste processo. Em outro trecho da entrevista ele se referiu ao provão, como sendo de fácil compreensão pela sociedade e que o *Sinaes*, ao contrário, é extenso, complexo e rico em detalhes, o que dificulta a sua assimilação até mesmo pelos professores. Analisando o conhecimento dos professores do seu curso sobre o *Sinaes* ele diz:

O conhecimento deles não é satisfatório de forma nenhuma. Nós já passamos aqui, inclusive por alguns [encontros] explicando para o corpo docente quais são as dimensões da avaliação, mas é muito maçante (...). É muito maçante (...) Então não desperta o interesse, eles não têm nenhum

desejo (...) Então a gente precisa passar a sofrer conseqüências destes elementos avaliativos e a partir das conseqüências a gente trabalhar. Ah, eu não sei, a sensação que eu tenho é que o ser humano só mexe na hora que começa a doer sabe, mas se não doeu não reage não (CCSIF).

A opinião deste coordenador está crivada de entrelinhas que permitem compreender um pouco o clima de ansiedade e disputas presentes no interior das IES privadas. Os professores “não estariam interessados pelo assunto” que é abordado pela gestão. Não se envolvendo efetivamente como seria desejável, ele “sofrerá as conseqüências”, a partir das quais aprenderá a *lição*. Estas conseqüências foram bem explicitadas pelo colega, coordenador do outro curso da mesma instituição:

Agora, em relação ao último resultado que saiu, nós conversamos com os professores, enviamos e-mail com os resultados e depois fizemos reunião com eles sobre o resultado, e os alunos também estão sabendo disto, que nós identificamos dentro do resultado quais foram aqueles pontos mais críticos, e dentro destes pontos nós estamos trabalhando com os professores para que possa ocorrer uma melhoria destes pontos. Inclusive isto foi fator importante para que determinássemos aí o nosso grupo docente, *inclusive alguns professores infelizmente foram desligados (...)* e na realidade nós estávamos esperando algo mais do que a nota três, bem mais pelo que nós conhecemos, mas eu tenho certeza que, em primeiro lugar foi devido aos alunos terem sido escolhido de forma aleatória, o que não refletiu exatamente a nossa média, vamos dizer assim. Em segundo lugar, os alunos não estavam motivados para realizar [a prova] e eu não me lembro qual foi o fator preponderante desta falta de motivação. [Diante desta fala, de que os alunos estariam desmotivados e que foram selecionados os piores para fazer a prova, pergunto se, mesmo assim, este resultado poderia influenciar a demissão de professores do curso, pois parece contraditório e ele prossegue afirmando] sim, que influenciou sim, repercutiu, inclusive nós fizemos mudanças, *fizemos novas contratações de professores*. Eu particularmente *fiz uma avaliação muito detalhada nos Planos de Curso e nos Planos de Aula, rejeitei muitos Planos para falar a verdade, os planos dos professores, são os professores que elaboram, rejeitei muitos Planos em posse de melhoria para fazer acontecer* em relação à melhor nota dos próximos momentos. Inclusive no ano que vem nós vamos ter ainda o MEC aqui para fazer uma nova avaliação, então (...). Pensando nisto, pensando na nota e pensando no MEC eu rejeitei vários Planos. Estes Planos depois eu sentei com os professores e orientei os professores para que pudessem fazer aquelas melhorias devidas, em cima daqueles pontos que nós verificamos falhos com a nota do Enade. De curto prazo ela (a nota) foi uma repercussão desmotivadora, num primeiro momento ela foi desmotivadora por tudo aquilo que nós fazemos era para ter sido muito melhor (...). De certa forma ela foi negativa, desmotivadora, mas depois, refletindo melhor no resultado nós utilizamos a nota como oportunidade, oportunidade mesmo acreditando que nós estávamos fazendo o melhor trabalho, mas foi uma oportunidade para buscar ainda mais e se nós acreditávamos que nós tínhamos um bom conceito, agora nós estamos atrás de um conceito melhor ainda. (CCAF, grifos meus).

Este coordenador também descreve as mudanças que a avaliação institucional teria contribuído para desencadear no trabalho dos professores da instituição, como por exemplo, promover a redução do número de professores do curso de modo a adequar aos percentuais de mestres e doutores considerados adequados para o quadro docente, qualificando este procedimento como sendo muito significativo para a melhoria da qualidade do curso¹²¹. Há, nesta entrevista, indícios de que há uma sintonia afinada entre as condutas dos coordenadores e os princípios de produtividade e eficiência da educação superior que, inclusive, utilizam aspectos da avaliação institucional para promoverem os ajustes preconizados pelas leis do mercado educacional. Este modelo pautado nos princípios efficientistas tende a fortalecer a importância dos resultados ou dos produtos em detrimento dos processos construídos a longo prazo e pode ser observado também em outro trecho da entrevista que menciona a pressão que vem sendo exercida sobre os professores e alunos:

Nós estamos exigindo mais do aluno (...). Na verdade nós estamos exigindo mais do professor, nós de certa forma exigimos mais do professor, apertando mais o professor, porque primeiro nós fizemos uma redução do quadro, e esta redução do quadro, estrategicamente, a (nome da faculdade) tem uma avaliação institucional e esta avaliação enquadra 100% dos alunos em um laboratório para que eles possam responder uma avaliação institucional onde envolve a instituição, a coordenação e os professores. [ele se refere aos instrumentos da auto-avaliação institucional] A partir desta avaliação nós podemos melhorar o nosso quadro docente (CCAF – grifos meus).

Um professor do Centro Universitário resume o que pensa sobre as repercussões desta avaliação na atuação do professor em instituições privadas. Suas palavras estimulam uma reflexão sobre a qualidade da formação que vem sendo prometida por grande parte destas IES. Ele faz críticas ao enunciado da questão número sete do questionário de pesquisa (*Que alterações você percebeu no seu trabalho e no de seus colegas em sala de aula, que você atribuiria ao processo de avaliação promovido pelo MEC?*) por não corresponder à realidade da sua IES e afirma: “O Enade é muito recente nesta instituição e não ocasionou qualquer impacto ainda. Atualmente as leis do mercado têm falado mais alto”. (P4F) O coordenador do seu curso defende a importância da avaliação, mas ela “não pode servir como referência para o *ranking* ou ferramenta de ações de *marketing* de IES sob pena de formarmos alunos para o Enade e não para o mercado” (CCAC).

Há, portanto, dentro das IES privadas, uma maior valorização dos aspectos burocráticos da avaliação institucional, enfatizando-se os critérios formais de eficiência e

¹²¹ Ver capítulo IV deste texto.

eficácia em detrimento dos critérios políticos, que enfatizam as dimensões educativas e sociais. Desta forma a avaliação institucional torna-se menos formativa e formadora, pouco contribuindo para que transformações de natureza acadêmica se efetivem no interior destas IES.

5.3.3 Principais mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores atribuídas à avaliação institucional.

A questão de número sete a que o professor se referiu anteriormente tem como objetivo desvelar possíveis mudanças na prática docente que podem ser atribuídas ao processo de avaliação institucional. Nesta questão as divergências entre as respostas dos professores da Universidade em relação aos professores das duas IES privadas foram bastante acentuadas. Para a maior parte dos professores da instituição pública, em média 52,1%, a opção escolhida foi *nenhuma das respostas anteriores*. Como o questionário não previa esta opção, os participantes solicitaram que ela fosse acrescentada. Para estes professores a questão sete não se aplica à sua realidade, uma vez que nenhuma das opções disponíveis poderia ser considerada verdadeira. Dentre estas opções, apenas uma: *promoveu maior conhecimento do currículo do curso demonstrando conhecer melhor o perfil do profissional que está contribuindo para formar*, foi escolhida por 19,8% dos professores. O item que se refere à insatisfação dos professores obteve 17,7% de escolhas. Os demais ficaram abaixo deste índice. A tabela 15 apresenta os dados completos desta questão.

Tabela 15 - Mudanças no trabalho docente atribuídas à avaliação institucional

--	--	--	--

Questão e resposta de professores e estudantes		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
Que alterações você percebeu no seu trabalho e no de seus colegas em sala de aula (ou dos seus professores, no caso de estudantes), que você atribuiria ao processo de avaliação promovido pelo MEC? Assinale <u>os itens</u> em que você percebeu as alterações				
a) Maior disponibilidade de atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades.	Prof.	0	4,1	23,6
	Estud.	13,4	24,2	18,7
b) Maior dedicação e estímulo aos alunos na participação em eventos	Prof.	7,3	8,3	23,0
	Estud.	3,3	16,7	17,1
c) Maior entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição	Prof.	7,3	34,7	20,5
	Estud.	3,3	13,0	11,0
d) Maior conhecimento do currículo do curso demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar	Prof.	19,8	20,8	30,2
	Estud.	13,2	22,0	16,4
e) Maior estímulo aos alunos para participarem dos Programas de Iniciação Científica	Prof.	11,1	13,9	6,6
	Estud.	11,7	21,0	7,3
f) Mais empenho em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar	Prof.	6,2	38,8	51,6
	Estud.	9,6	17,7	15,7
g) Maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do ENADE.	Prof.	7,6	58,3	40,2
	Estud.	7,1	12,7	28,0
h.) Maior incidência de professores insatisfeitos diante do aumento das suas atividades na instituição.	Prof.	17,7	15,2	16,4
	Estud.	15,0	5,9	16,7
i) Nenhuma das respostas Anteriores	Prof.	52,1	0	0
	Estud.	34,5	2,3	0

Fonte: Questionários de pesquisa

Quanto aos estudantes da Universidade pública, o resultado permaneceu com a mesma tendência em que 34,5%, em média, considerou que a questão não se aplicava, propondo também a opção NRA. Este percentual foi fortemente influenciado pelos alunos do curso de Pedagogia com 48,0%. Estes dados são reforçados pelas declarações de alguns professores e estudantes, tanto nas entrevistas gravadas como na questão aberta dos questionários. Seguem alguns exemplos, sendo o primeiro de um professor e dois seguintes de estudantes da Universidade pública:

Acredito que estes mecanismos de avaliação não estão contribuindo para modificar a situação da educação superior no país. Pelo contrário, eles surgiram para justificar um modelo de expansão do ensino superior via iniciativa privada, que seria avaliada pelo Estado e que, desta forma, asseguraria padrões de qualidade para a educação. *As IFES não se*

preocupam com esta avaliação por acreditarem que possuem uma educação de qualidade e são procuradas por serem gratuitas. As instituições privadas buscam formas de serem bem avaliadas, pois isso, certamente interfere no seu reconhecimento no “mercado educacional”. Algumas IES privadas reivindicam o Enade como um selo de qualidade para a educação oferecida (PIU – grifos meus).

Nas instituições particulares os professores devem ficar numa saia justa seja professor ou coordenador daquele curso que a média for baixa, porque vai ter cobrança muito forte. Aqui na federal eles têm uma posição de tranquilidade, são efetivos, de não ter risco de perder o emprego, de não passar pela ameaça de perder o emprego em função de o curso estar com uma nota baixa, ou uma baixa produtividade (GFU).

A avaliação institucional na universidade pública não é fator de avaliação de produtividade, porque aqui os parâmetros de produtividade são outros, os professores são efetivos, é dedicação exclusiva, então se eles estão pesquisando, se eles estão publicando artigos isto é parâmetro para saber se o profissional é produtivo aqui e não a avaliação institucional como é na universidade particular, uma questão de marketing (...) (GFU).

Parece claro aos estudantes que na Universidade pública a avaliação institucional não influencia a rotina acadêmica seguindo a mesma tendência observada nas respostas dos professores.

Quanto aos dados dos professores das duas IES privadas verificam-se algumas concentrações de respostas em duas opções. Elas possuem a seguinte redação: *Mais empenho em diversificar a abordagem do conteúdo [das disciplinas] numa perspectiva interdisciplinar*, que obteve média de 45,5% de escolhas, sendo 38,8% na Faculdade e 51,6% no Centro Universitário e *Maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do Enade*, com média de 49,0% de escolhas, sendo 58,3% na Faculdade e 40,7% no Centro Universitário. Este resultado acena para a tendência já manifestada anteriormente de que há um movimento dentre das instituições privadas no sentido de promover a adequação dos currículos aos conteúdos dos exames¹²². Embora os discursos a respeito da interdisciplinaridade não sejam recentes no campo educacional¹²³, eles vêm ganhando expressividade a partir da implantação dos exames nacionais em todos os níveis, nos quais a maior parte das questões relaciona os conhecimentos específicos à realidade sócio-política-cultural contemporânea, além de promoverem o diálogo e a integração entre os diversos campos do saber.

¹²² Conferir no capítulo IV que aborda a visão dos coordenadores de curso.

¹²³ Estes estudos foram amplamente divulgados nos anos de 1980 e 1990, tendo no Brasil vários representantes, sendo Japiassu (1976) e Fazenda (1979, 1991, 1996) os mais expressivos.

Outras duas opções aparecem com percentual significativo de escolhas. A primeira tem a seguinte redação: *Maior entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição*, com média de 28,0% de escolhas entre os professores das duas IES privadas, sendo 34,7% da Faculdade e 20,5% do Centro Universitário. A segunda é: *Maior conhecimento do currículo do curso, demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar*, com 25,5% de escolhas, sendo 20,8% na Faculdade e 30,2% no Centro Universitário.

Sobre o perfil do profissional em formação e as ênfases dos currículos, o caso do curso de Direito do centro universitário é bastante exemplar. Segundo a coordenadora do curso eles priorizam a formação focada na preparação dos estudantes para os concursos públicos da área jurídica e que por isto os alunos já são bem preparados para realizar grandes provas como o Enade. Segundo ela

Desde o professor que dá aulas no primeiro período a gente sempre orienta que busquem questões em todos os sites de concurso público para poderem passar para os alunos pelo menos de duas a três em cada prova. Então o aluno desde o primeiro período ele já chega tendo a plena consciência de que ele vai passar por um concurso, que ele vai passar por uma avaliação e que assim a instituição tá cobrando o máximo possível. Então os alunos chegam aqui no terceiro e quarto período desorientados. “Professora esta questão aqui é da OAB, esta questão é do ministério público, esta questão é do magistrado...” então eles já sabem que a orientação é esta, *todas as reuniões de coordenação com os professores a gente sempre busca cobrar dos professores para trazer provas de concursos, trazerem prática para dentro da sala, ver o máximo de questões possíveis que eles consigam buscar e aí passar para os alunos, em tudo quanto é tipo de concursos*. De nível médio a nível superior (CCDC – grifos meus).

Além de enfatizar a importância dos concursos, enfatizam-se também as demandas de mercado aliada a aspectos mais amplos da formação, como se expressa outro coordenador da mesma instituição:

O professor precisa de maior dedicação na elaboração do seu planejamento de ensino e de aula [em função da avaliação institucional] e executá-los cada vez com mais eficiência e eficácia. Ainda faz-se necessário sempre estabelecer um vínculo com o cotidiano do mercado, de maneira que o aluno perceba claramente a aplicabilidade daquele conteúdo. Para isso devendo inclusive realizar atividades complementares como visitas técnicas, palestras, seminários, congressos e demais eventos relacionados não só com a disciplina, mas que contemple também a formação de um cidadão íntegro (CCAC).

Um professor da Faculdade admite que “melhorou a sua atuação em classe em função da avaliação institucional ao responder as perguntas da auto-avaliação institucional”.

Segundo este professor a sua melhora foi tão significativa que “chegou a receber homenagens na instituição dos alunos, da diretoria e dos coordenadores de curso”. Ele também atribui esta oportunidade de melhoria ao diálogo que a instituição passou a promover entre os representantes de classe e os professores nas reuniões de colegiado. “As dificuldades e os conflitos são colocados e, mediado pelo coordenador, busca-se a solução para os problemas apresentados, tanto de ordem didática e metodológica, quanto ligados a relacionamentos interpessoais” (P6F).

Nesse sentido, uma coordenadora da mesma instituição demonstra ter a mesma percepção deste professor quando afirma que considera o Sinaes bastante abrangente e de execução trabalhosa para todos os segmentos das instituições envolvidas. Para ela:

Se todas as instituições de ensino superior de fato se organizarem para responder seriamente a avaliação teremos mudanças significativas nesse segmento de ensino. *O simples exercício da avaliação possibilitará a percepção de aspectos que podem ser melhorados de imediato.* Entretanto corre-se o risco de as instituições sérias e comprometidas serem prejudicadas por dados distorcidos apresentados por outras (CCPF – grifos meus).

Entre os estudantes das instituições privadas não se observou expressiva concentração de respostas em nenhuma das opções propostas. Apenas três opções alcançaram acima de 20% de escolhas. A primeira delas tem a seguinte redação: *maior disponibilidade de atendimento aos alunos em suas dúvidas e dificuldades* alcançou média de 22% de escolhas pelos estudantes. A segunda: *maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do Enade*, com 21% e a terceira: *maior conhecimento do currículo do seu curso demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar*, com 20%. As demais não houve quantidade significativa de escolhas.

Embora os dados dos estudantes das duas IES privadas apresentem maior repercussão da avaliação institucional da prática dos seus professores quando comparados com os dados dos estudantes da Universidade, ela se mostrou pequena em relação ao que pensam os coordenadores de curso e os próprios professores destas instituições. Para cerca de metade destes professores a avaliação provocou mudanças na sua prática de ensino ao diversificarem a abordagem dos conteúdos rumo a uma perspectiva interdisciplinar e fez com que modificassem o modo como avaliam a aprendizagem dos seus alunos. Para quase um terço deles, também estimulou o seu envolvimento com o curso e com a instituição e contribuiu para conhecer melhor o currículo do seu curso, bem como o perfil do profissional que está contribuindo para formar. Diante destes dados é possível afirmar que

as mudanças descritas pelos coordenadores de curso e pelos professores, especialmente das instituições privadas, não foram explicitadas à maioria dos estudantes. Parece que os processos de ajustes às novas demandas oriundas do processo de avaliação ficaram no âmbito da gestão acadêmica dos cursos.

As grandes diferenças que marcam a instituição pública e as duas instituições privadas neste estudo foram ressaltadas pelos participantes da pesquisa em diversas ocasiões, tanto por professores como pelos alunos e coordenadores. A seguir transcrevemos a opinião de um professor do Centro Universitário sobre as repercussões da avaliação na prática docente e as suas críticas sobre o próprio questionário de pesquisa:

Algumas alternativas do questionário não correspondem à realidade de uma instituição privada. Exemplo: estímulo aos alunos a ingressarem no Programa de Iniciação Científica sob a minha orientação ou de outros professores; Um programa de pós-graduação *stricto sensu* com linhas de pesquisa em diversas áreas, conjugando formação profissional e produção e divulgação do conhecimento, etc. O Enade é muito recente na [nome da instituição] e não ocasionou qualquer impacto ainda, como foi o caso do Provão, aliado a grande disputa mercadológica por alunos. Atualmente nesta instituição as leis do mercado infelizmente têm falado mais alto (P4C).

Este professor deixa claro que em sua instituição não há programa de iniciação científica e nem de pós-graduação *stricto sensu* e que, portanto, não há como o professor realizar trabalhos com os estudantes dentro destas áreas. A sua crítica ao instrumento de pesquisa denuncia a sua realidade de trabalho e expõe uma importante lacuna que a legislação deixou em aberto ao regulamentar existência das instituições de educação superior especializadas no ensino, denominadas centros universitários. Ele também afirma que a disputa mercadológica tem causado maior impacto em sua instituição do que os resultados da avaliação institucional.

Este professor atua no curso de Administração e já se sabe por meio de estudos recentes, que este curso, em especial, carrega uma forte influência das tendências de mercado devido à sua natureza e campo de estudos e que, mesmo quando ministrados em instituições públicas, seus currículos são fortemente marcados por estas influências (CUNHA M., 2003).

Nesta mesma instituição, o Centro Universitário, um coordenador de curso reforça, em entrevista, que o Enade tem contribuído para estimular os professores a mudanças, considerando que os resultados obtidos nos exames também expressam o trabalho por eles realizado em classe:

Os professores, a partir do Enade percebem a importância de um melhor acompanhamento dos alunos e de uma avaliação mais criteriosa, afinal

indiretamente o docente também estará sendo avaliado em razão dos resultados obtidos pelos acadêmicos (CCAC).

As duas opiniões, de professor e coordenador são diferentes, mas não são contraditórias. Para o professor, o Enade *ainda* não está causando o impacto por ser recente e admite que o exame anterior (provão) provocou repercussões acirrando as disputas e a concorrência entre as IES privadas. O coordenador acredita que o professor também é avaliado por meio dos resultados obtidos pelos alunos e por isso será estimulado a ser mais criterioso ao avaliar a aprendizagem em classe. A tabela 15 anterior, mostra que 40,2% dos docentes do Centro Universitário passaram a ter *maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do Enade* e 51,6% passaram a se *empenhar em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar*. Trata-se da instituição que, comparativamente, mais promoveu mudanças nas práticas dos professores tendo em vista a avaliação institucional.

Estes resultados permitem afirmar que os professores têm sentido as mudanças que vem sendo desencadeadas na esfera da gestão institucional, na medida em que vivenciam significativa intensificação das suas tarefas, especialmente quanto aos apelos por maior produtividade ao tempo em que, paradoxalmente, predomina a modalidade de contratação de professores *horistas* com reduzidas possibilidades de dedicação à pesquisa e à produção acadêmica.

Quanto às repercussões deste processo na prática pedagógica, embora sejam admitidos por uma parte expressiva dos professores das IES privadas, os dados demonstram que elas não têm sido percebidas pela maior parte dos estudantes.

5. 4. Relações entre avaliação institucional e qualidade dos cursos de graduação

Para grande parte dos estudiosos da área educacional o termo “qualidade” na e da educação remete a um amplo e complexo debate, afinal trata-se de um vocábulo muito comum, de significado polissêmico e utilizado com muita frequência nos discursos educacionais. Com o fenômeno da globalização e o acirramento da competitividade internacional, o termo qualidade passou a receber maior destaque, considerando-se a grande demanda por profissionais de nível superior que sejam mais bem qualificados e capacitados. Estas circunstâncias têm reforçado a importância do tema *qualidade da educação superior*, fazendo com que ele ocupe um lugar de destaque nas discussões

nacionais e internacionais sobre as políticas públicas para este nível de ensino. Para Aguilar (2008),

Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que pudo caracterizarse como una crisis de crecimiento y cobertura, es hoy en día una crisis de calidad y pertinencia, por lo que el reto fundamental, em el inicio de este siglo, es mejorar substancialmente la calidad y pertinencia de la educación superior. Calidad y pertinencia son dos conceptos estrechamente relacionados, de manera tal que se puede afirmar que son como las dos caras de una misma moneda (p.130).

Nessa perspectiva, um desafio que também se impõe é exatamente definir os parâmetros e critérios de qualidade que consigam dar conta destas duas grandes vertentes que o autor apresenta: promover a qualidade e garantir que a IES também responda às demandas sociais do seu tempo, considerando-se que “o primeiro dos aspectos da *qualidade* refere-se a seu caráter não-universal, ao contrário do que tentam fazer crer propostas oficiais e ou defendidas por lideranças empresariais” (SGUISSARDI, 1997, p. 56). É devido a este caráter não-universal que a “avaliação [da qualidade] não é fácil de ser definida e supõe critérios claros, explícitos e concretos, embora delicados e flexíveis, devendo necessariamente incluir trabalho contínuo e dedicado”. (CARDOSO, 1991, p. 19, *Apud* SGUISSARDI, 1997, p.56)

Para Morosini, (1997), a avaliação e a busca de qualidade podem estar associadas, entretanto

O nó górdio da questão centra-se nos princípios e respectivos critérios que definem qualquer processo avaliativo. Em verdade, se a qualidade é a meta, pode-se pensar em critérios *a priori*? Há que se considerar que a avaliação institucional não pode ficar presa aos critérios de eficiência e produtividade, aos moldes de um modelo de qualidade total da empresa capitalista. Para que a relação educação e qualidade seja densa, é necessário que a avaliação considere os processos mais gerais, num espaço de tempo definido, colocando-se primordialmente numa perspectiva “acadêmico-crítica” que considere o terceiro grau como uma totalidade. (p. 128).

Não é tarefa simples definir critérios para a avaliação, educação e qualidade, pois se trata de complexos campos de investigação. Quaisquer que sejam as relações que se estabeleçam entre eles, sempre demandarão análises que levem em conta os seus inúmeros e variados determinantes, tais como concepções teórico-metodológicas e tendências ideológico-políticas que as fundamentam.

Segundo Vroeijsenstijn (1996) que coordenou os trabalhos de avaliação externa da qualidade do ensino superior na Holanda¹²⁴, “é perda de tempo procurar uma definição para o termo qualidade” tendo em vista a sua dimensão plurreferencial:

Somos obrigados a concluir que a qualidade é um conceito bastante complexo. Não podemos falar de “qualidade”, mas sim de “qualidades”. Devemos distinguir as exigências de qualidade estabelecidas pelo estudante, pelo mundo acadêmico, pelo mercado de trabalho/sociedade e pelo governo. Note-se que não só existem qualidades diferentes, mas também aspectos diferentes a serem considerados; a qualidade do *input*, a qualidade do processo e a qualidade do *output*. (p. 33)

Segundo este autor, para que a educação tenha qualidade é necessário conciliar as expectativas dos envolvidos. Na sua concepção “qualidade é objeto de negociação entre todas as partes envolvidas. Cada parceiro deve formular as suas exigências o mais claramente possível” (p. 34). Dentro das possibilidades, estas expectativas deverão ser traduzidas na missão, nas metas e nos objetivos da instituição, faculdade, curso ou programas de pesquisa. Pode-se dizer que a instituição tem qualidade se ela conseguir promover esta conciliação e concretizar o projeto de ensino resultante deste processo.

O autor demonstra também que qualidade nem sempre é sinônimo de eficiência, nem mesmo de excelência, pois “uma instituição pode inclusive optar por não ter como meta a excelência porque prefere ensinar a muitos alunos e não somente aos mais brilhantes” (p.35).

Segundo esta concepção de qualidade ela será sempre relativa, dependente do contexto em que se insere e de muitas variáveis que precisam ser negociadas entre os envolvidos. É preciso definir bem os seus objetivos e garantir que sejam rigorosamente alcançados porque a qualidade está em realizar aquilo que foi prometido.

Assumindo uma posição diferente e ampliando o enfoque da avaliação da qualidade no ensino superior, o artigo 11, intitulado “avaliação da qualidade”, da “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação¹²⁵”, define que

A qualidade do ensino superior é um conceito pluridimensional que deveria compreender todas suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisas e bolsas, pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamento e serviços à comunidade e ao mundo universitário. Uma auto-avaliação e um exame externo realizado com transparência por especialistas

¹²⁴ A. I. VROEIJENSTIJN é autor do Manual de Avaliação Externa da Qualidade do Ensino Superior, escrito quando foi Secretário Geral da Associação das Universidades dos Países Baixos (VSNU).

¹²⁵ Esta declaração foi escrita em Paris, França, em 9 de outubro de 1998, pelos participantes da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, reunidos de 05 a 19 de outubro de 1998 na sede da Unesco em Paris. (YARZÁRBAL, L. *Consenso para a mudança na educação superior*. Trad. José Dias Sobrinho. Curitiba: Champagnat, 2002)

independentes, o quanto possível especializados no internacional, são essenciais para a melhoria da qualidade. Deveriam ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Com vistas a ter em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deveria ser prestada a devida atenção às particularidades dos contextos institucional, nacional e regional. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. (YARZÁRBAL, 2002, p. 241)

Portanto, a avaliação da qualidade da educação superior deve contemplar aspectos sócio-econômicos e políticos, que possibilitem o diálogo entre as diferentes sociedades e culturas. Deve também permitir a comparação entre diversas instituições e sistemas educacionais.

No Brasil, algumas concepções de qualidade vêm fundamentando as análises desta matéria nas pesquisas sobre avaliação institucional. Dourado, Oliveira e Santos (2005)¹²⁶ organizaram um estudo em que apresentam os conceitos e definições mais recorrentes em pesquisas e documentos que abordam a qualidade da educação. Destaca que nos documentos da Unesco a qualidade da educação é considerada um fenômeno complexo e que por isso deve ser abordada de modo a contemplar múltiplas dimensões. Segundo o Boletim da Unesco (2003), citado por Dourado, Oliveira e Santos (2005):

A OCDE e a Unesco utilizam como paradigma para a aproximação da qualidade da Educação, a relação *insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem dos estudantes etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representado pelo desempenho dos alunos. (p.07)

Pode-se observar que algumas características desta definição estão presentes no sistema de avaliação institucional atualmente em vigor no Brasil. Por meio das duas avaliações aplicadas no início e no final do curso, o Sinaes procura verificar os conhecimentos que a passagem pelo curso de graduação agregou ao estudante. Quanto à qualidade dos processos de aprendizagem, estes são avaliados por meio das comissões de especialistas externos e da auto-avaliação institucional. Os resultados apresentados pelo desempenho dos alunos são obtidos com a aplicação do Enade. Estas aproximações não são coincidências, pois tem havido um consenso entre os países da América Latina quanto

¹²⁶ Esta publicação apresenta um abrangente estudo sobre as diversas concepções de qualidade da educação nos países da América Latina e Caribe, reunindo vários autores, documentos e resultados de encontros organizados para debater o assunto.

à adoção desta concepção de qualidade nos seus processos de avaliação da educação superior, conforme exposto no Capítulo I deste estudo.

Outra importante influência que as políticas públicas para a avaliação institucional nos países latino-americanos vêm sofrendo é a dos organismos multilaterais. Segundo Dourado (2005) “nos últimos cinquenta anos, organismos como a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para países em desenvolvimento” (p. 11). Estas influências vêm sendo intensificadas após a década de 1990, em que a OCDE, Cepal, Pnud e Unicef também passam a contribuir no delineamento destas políticas.

A concepção de qualidade presente nos documentos destes organismos apresenta alguns pontos convergentes, dentre eles a “vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2005, p. 10). O suposto apoio destes “parceiros” está condicionado a contrapartidas relacionadas aos resultados desejados, que deverão ser obtidos a partir da implantação e execução dos projetos por eles apoiados.

O Banco Mundial também tem sido fundamental neste processo e a concepção de qualidade que explicita em seus documentos enfatiza a

mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio sobretudo, da medição dos processo de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna *e de uma dada concepção de qualidade*. O Banco indica que *a melhoria da qualidade efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica*. (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2005, p. 13 – grifos meus)

Para financiar programas de governos na área educacional, o Banco estabelece os seus critérios de seleção dos projetos financiáveis e monitora os seus resultados. Alguns destes critérios têm se materializado nas políticas públicas brasileiras e intensificado no octênio FHC. Dentre elas destacam-se o processo de privatização e diversificação das IES, a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação e a criação de outras modalidades de formação profissional mais “enxutas”, os estímulos à expansão de projetos de EAD, além dos diversos programas de avaliação sistêmica que inclui o Sinaes. Por meio deste sistema promove-se, além da auto-avaliação institucional e da avaliação das condições de

oferta dos cursos, a classificação das IES e a conseqüente regulação do sistema educacional, conforme análise desenvolvida no Capítulo I deste estudo¹²⁷.

Tendo em vista as inúmeras possibilidades para se traçar um conceito ou uma concepção de qualidade e que este termo estará sempre impregnado de múltiplas influências, idéias, posições políticas e outros condicionantes, pode-se concluir que são diversificados e complexos os aspectos que definem o que seja uma educação de “boa qualidade” ou uma “escola de qualidade”. Dourado, Oliveira e Santos (2005), citando Darling-Hammond (1991) afirmam que

É de fundamental importância avançar no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbrar a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem relações de: a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade*- tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (p.10)

Tendo todos estes princípios, concepções e conceitos que circunscrevem a qualidade da e na educação e considerando a natureza polissêmica e plurirreferencial da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002), objetiva-se identificar e analisar como os sujeitos deste estudo relacionam as possíveis mudanças ocorridas nas práticas docentes resultantes da avaliação institucional e a melhoria da qualidade de ensino no seu curso.

É importante ressaltar que uma parte expressiva dos professores e estudantes relacionam o processo de avaliação institucional a fatores externos à instituição, tais como a classificação e a regulação das IES intimamente ligados aos ajustes propostos por organismos multilaterais de financiamento para a educação superior no Brasil¹²⁸. Entretanto, a maior parte a considera positiva no contexto das políticas públicas para a melhoria da qualidade na educação.

Considerando os fatores internos das IES, quais seriam aqueles apontados como sendo os mais determinantes na melhoria da qualidade do curso, na visão dos professores e estudantes? Para identificar estes fatores duas questões foram propostas: na primeira

¹²⁷ Algumas das estratégias que o governo vem utilizando para materializar a regulação das IES com base nos resultados do Enade e que envolvem grandes instituições e ou cursos de alta demanda, vão parar na mídia nacional. Duas matérias foram manchete em um dos jornais de maior circulação do país: “23 cursos de direito terão de reduzir vagas” por terem obtido nota 1 e 2 no Enade (FSP, 27/03/08-C1); “MEC ameça punir 17 cursos de medicina com notas ruins” no Enade (FSP, 20/04/08-C1). Por sua vez, as IES também produzem notícias. No mesmo jornal e com grande destaque lê-se: “Faculdade dá R\$600,00 por nota boa no Enade”. Segundo a matéria, alunos ganharão o prêmio se a instituição receber boa avaliação já que os resultados costumam ser usados em campanhas publicitárias (FSP, 09/11/07-C1).

¹²⁸ Ver tópico 5. 1.1 deste capítulo

deverão dizer se consideram que a avaliação institucional pode contribuir para a melhoria da qualidade do seu curso. A questão é simples, direta e a resposta possível é “sim” ou “não”; na segunda eles escolherão quais seriam os fatores mais importantes para assegurar a qualidade de um curso.

5.4.1 Fatores internos às instituições que são determinantes da qualidade dos cursos de graduação, na opinião de professores e estudantes

Para responder à pergunta com apenas duas possibilidades de respostas, uma afirmando e outra negando a importância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil, a maioria dos participantes optou pelo sim, *a avaliação pode contribuir para elevar a qualidade de ensino da graduação por motivar e desencadear mudanças em vários aspectos das IES*. A tabela 16 mostra estes resultados.

Tabela 16 A contribuição da avaliação institucional para a qualidade dos cursos

Questão e resposta de professores e estudantes A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo MEC podem contribuir para a melhoria da qualidade do seu curso?		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
a) Sim , a avaliação pode contribuir para elevar a qualidade de ensino da graduação por motivar e desencadear mudanças em vários aspectos das IES.	Prof.	56	90	82
	Estud.	49	74	69
b) Não , a avaliação é procedimento burocrático que não incide na qualidade de ensino, pois a única preocupação é o de ranquear as IES.	Prof.	29	5,5	10,0
	Estud.	45	20	23

Fonte: Questionários de pesquisa

Os participantes expressam que acreditam na avaliação institucional, com percentual médio de 56% entre os professores da Universidade e 86% entre os professores das duas IES privadas. Entre os estudantes, o índice de aprovação é de 49% na Universidade e 71,5% nas duas IES privadas.

É relevante destacar que 18% dos docentes desta instituição deixaram de responder, talvez por não se sentirem seguros sobre a questão, talvez por considerarem a pergunta “improcedente” por não abrir a oportunidade de justificar a resposta.

Alguns participantes deixaram recados na questão aberta do questionário de pesquisa que poderiam justificar uma possível dúvida, como esta de um professor de Pedagogia da universidade: “Nem sempre a vinculação do Enade/Sinaes com a melhoria do processo ensino-aprendizagem é imediata. Algumas questões dão margem a estas

confusões” (P2U) Ou esta, de um professor de Administração: “Quando vejo os resultados apresentados e as instituições particulares se vangloriando, fica parecendo que o governo está carimbando a qualidade daquela instituição, o que preocupa bastante, pois muitas vezes a realidade é outra.”. (P1U) Observa-se um mal-estar da comunidade acadêmica, especialmente de professores e estudantes, em relação ao modo comercial, superficial e midiático como as instituições vêm utilizando os resultados do Enade.

Quanto aos professores das duas IES privadas, em média 86,0% respondeu que sim e 8,0% que não, reforçando a tendência já demonstrada neste estudo, de que na rede privada os docentes tendem a manifestar maior apoio ao processo de avaliação institucional.

Estas diferenças se revelam em diversos aspectos e são consistentes com as demais análises empreendidas ao longo deste texto, que, por sua vez, vêm descortinando como este processo de avaliação é visto e vivido de forma distinta e muitas vezes contraditória, pelos sujeitos nas duas redes de educação superior.

Ainda sobre a qualidade dos cursos de graduação, uma das questões procurou estimular os participantes a indicarem quais são os fatores que consideram mais importantes na garantia da qualidade dos cursos. Os dados foram agrupados, aglutinando-se as escolhas apontadas em primeiro e segundo lugares em ordem de importância. Observou-se uma concentração expressiva de escolhas em três aspectos: o Corpo Docente aparece em primeiro lugar, com um índice médio das três IES de 89% entre os professores, o Projeto Pedagógico em segundo, com índice médio de 63% e os Gestores em terceiro, com índice médio de 26%, entre os professores.

Em quarto lugar aparece o Acervo Bibliográfico apontado com as indicações de terceiro e quarto lugares por 39,6% dos professores da Universidade, 48,6% da Faculdade e 75,0% do Centro Universitário. Entre os estudantes a média permaneceu significativa, com 46,3% na Universidade, 38,3% na Faculdade e 42,6% no Centro Universitário. Mesmo sendo indicado com um grau de importância menor, este resultado tornou-se significativo levando-se em conta o baixo índice de escolhas dos demais aspectos constantes da questão: Laboratórios, Alunos, Pós-Graduação e Rede Física. A tabela 17 apresenta o resultado por IES, em percentuais.

Tabela 17 - Fatores determinantes na melhoria da qualidade dos cursos de graduação (aglutinando-se os primeiros lugares em ordem de importância)

Para você, quais fatores são mais importantes para determinar a qualidade de um curso? Enumere, na primeira coluna do quadro abaixo, apenas cinco itens em ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante.		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
1. Projeto Pedagógico: um ótimo Projeto Pedagógico aliado a um currículo atualizado	Prof.	59,0	48,6	81,6
	Estud.	41,0	44,1	35,3
2. Professores com vasta experiência nas respectivas áreas de atuação profissional. Professores qualificados, com titulação em mestrado e doutorado, vinculados a projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais, com reconhecida produção acadêmica e participação em eventos da área	Prof.	96,5	99,3	72,2
	Estud.	85,6	61,7	68,4
3. Gestores capacitados para lidar com as rápidas e dinâmicas tendências do mundo do trabalho. Gestão colegiada com participação ativa de representações de professores, alunos e funcionários.	Prof.	17,5	26,9	34,9
	Estud.	24,6	27,3	17,0
4. Acervo Bibliográfico Amplo e atualizado acervo bibliográfico, aliado a um sistema de consulta virtual ligado às principais bibliotecas nacionais e estrangeiras	Prof.	39,6	48,6	75,0
	Estud.	46,3	38,3	42,6

Fonte: Questionários de pesquisa

Os dados demonstram coerência entre os dados de professores e alunos nas três IES. É surpreendente a centralidade que o corpo docente ganha como o principal fator de qualidade apontado pelos participantes. Entre os professores da Universidade pública o índice médio é de 96% e nas instituições privadas de 85,5%. Entre os alunos, os índices mantêm a mesma tendência, com 85,6% na Universidade e 65% nas duas instituições privadas.

Este resultado estimula uma reflexão sobre o destaque atribuído ao corpo docente como fator determinante da qualidade da educação superior, pelos próprios professores. Não há dúvidas quanto a importância dos professores neste contexto, afinal junto com os estudantes, são protagonistas da produção e a divulgação dos conhecimentos nos mais diversificados campos do saber, principal função da educação escolar. Entretanto, em que pese a força deste argumento, a centralidade da docência como responsável pela qualidade dos cursos de graduação pode representar um paradoxo, tendo em vista que é justamente sobre este argumento que a sociedade vem atribuindo a ele um pesado tributo nos

processos de reformas da educação em todos os níveis, tornando esta categoria profissional cada dia mais refém desta centralidade.

A este respeito Lüdke e Boing (2007), após realizarem um estudo sobre as publicações que abordam o tema “trabalho Docente”, concluíram que

os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. As críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais (p. 1188).

É recorrente a confusão que se faz nas análises dos objetivos e finalidades dos projetos institucionais, ao se referir ao trabalho docente. A instituição escolar está imersa em um vasto campo de políticas, estruturas, projetos e objetivos e, portanto, são inúmeros os determinantes para o que se denomina sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, observa-se uma generalizada tendência em focar no trabalho docente a análise dos processos formativos e dos resultados que a instituição apresenta. A este respeito, Oliveira ((2004) afirma que o movimento de reformas implantado nos países da América Latina nos anos de 1990 vem contribuindo para redefinir o trabalho docente. Segundo ela, estas reformas

Vem demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, *resultando em uma reestruturação do trabalho docente*, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objetivo a profissão docente, dentre eles Shiroma, 2003; Costa 1995; Tavares & Brzezinski, 2001; Ferreira, 2002 (OLIVEIRA, 2004, p.1.132 – grifos meus).

Esta autora apresenta uma ampla análise a respeito dos paradoxos que envolvem o histórico processo de luta pela profissionalização do professor e lembra que “a participação dos profissionais docentes na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos” (p.1135).

A participação dos professores na esfera política e decisória das IES é um importante avanço para o processo de democratização, mas segundo a autora, veio acompanhada de um amplo e perverso pacote de medidas inspiradas no paradigma predominante nas empresas de produção adaptado para o campo educacional. Nesse

sentido, os processos de flexibilização do trabalho e a sua conseqüente intensificação comandados pelo mercado, passam a caracterizar a organização do trabalho nas instituições educativas. Para Oliveira (2004)

a rígida divisão de tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (p.1139).

Tais constatações também se aplicam à educação superior, conforme estudos recentes de Sguissardi e Silva Jr. (1999), Mancebo e Fávero (2004), Mancebo (2004), Silva Jr. e Chaves V. (, 2008), dentre outros. A intensificação do trabalho docente tem sido bastante visível ao longo desta pesquisa, de modo especial quando analisados os depoimentos dos coordenadores de curso¹²⁹. Para ilustrar vale transcrever o que diz um dos coordenadores da Universidade pública, quando estimulado a falar sobre como é feito o planejamento das atividades do seu curso. Segundo ele

É feito com antecedência, se é para fazer a distribuição de turmas, professores, salas de aula (...). Porque a restrição de espaço é fortíssima, a do espaço físico. Converso com cada professor sobre a disponibilidade dele (...). Existem muitas variáveis para atender aqui no curso (...). Procuro não sobrecarregar o professor, *mas aqui no curso o pessoal está sobrecarregado mesmo, o pessoal trabalha mesmo e muitas vezes é assim, sabendo que está contribuindo para o corpo* (CCU- grifos meus).

Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2003) dentre os vários fatores que determinam o trabalho docente, cinco se destacam: “1) as condições físicas e as relações entre os seus atores; 2) as condições profissionais dos docentes; 3) o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; 4) os controles externos sobre o trabalho docente; 5) as implicações do projeto político-educacional do governo”. (p. 79)

Para estes autores a reunião destes fatores aliadas ao processo de intensificação do seu trabalho pode contribuir para a desqualificação intelectual do docente por ter reduzido o seu tempo para estudos individuais ou em grupos e para participação em eventos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer o seu desenvolvimento profissional (p. 87-88).

¹²⁹ Consultar o Capítulo quatro e o tópico 5.2.2 do Capítulo cinco deste texto.

A situação atual do trabalhador docente pode ser assim resumida: a) é portador de grande expectativa em relação ao seu trabalho por parte de todos os segmentos institucionais, sociais e políticos; b) suas atribuições e responsabilidades têm sido ampliadas e se complexificado no interior das IES; c) as exigências em relação à sua formação, titulação e produção acadêmica são intensificadas ao tempo em que é pressionado a assumir uma maior carga de horas/aula, além de outras atividades que passam a ser atribuídas aos docentes. Conforme argumenta Oliveira (2004): “o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (p. 1140). Este quadro pode ser complementado pela leitura do capítulo dois deste trabalho que apresenta algumas produções acadêmicas sobre o trabalho docente nas últimas décadas do século passado e início deste.

O segundo fator mais importante na melhoria da qualidade dos cursos que os participantes deste estudo elegeram foi o Projeto Pedagógico, com média de 63% das escolhas entre os professores e 40% entre os estudantes. Também denominado Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico Curricular ou Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico é

um instrumento teórico-metodológico cujo objetivo é contribuir para enfrentar os desafios do cotidiano das instituições escolares, de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e participativa. Trata-se de uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os sujeitos envolvidos na instituição e não deve ser visto como algo “a mais” a ser feito dentro da escola, nem deve ser encarado como um rol de preocupações (...) (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico é a sistematização do instituído que se converte imediatamente em instituinte, num processo em permanente construção (VEIGA, 1995).

Embora o termo Projeto Pedagógico tenha sido adotado a pouco mais de duas décadas, o planejamento nas instituições de ensino aparece nos anos de 1960 e se desenvolve nos anos de 1970, quando se difunde a prática do planejamento curricular. Com o processo de abertura política implementado nos anos de 1980, intensificaram-se também ações que pudessem viabilizar e sistematizar e ampliar a participação, incluindo representantes da comunidade, especialmente das instituições públicas, no planejamento e gestão das ações pedagógicas e administrativas. É neste contexto que a comunidade acadêmica passa a ser chamada a participar da discussão e da elaboração do Projeto Pedagógico. Intensificam-se, na academia, os debates em torno da gestão participativa, que

é difundida por ampla parcela da comunidade científica. As experiências mais bem sucedidas passaram a ser divulgadas e um novo paradigma foi se consolidando:

o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização institucional e pedagógico-curriculares (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p.357).

Pensado para ser instrumento de democratização das relações escolares por meio do debate, da troca de idéias e experiências e da valorização do espaço acadêmico como espaço político, o Projeto Pedagógico foi sendo consolidado como importante instrumento de gestão ao se constituir em

Um processo participativo de decisões, preocupando-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior das instituições (VEIGA, 1998, p. 13).

Na década de 1990, com a implantação dos Exames Nacionais de Cursos, passou a ser um dos documentos analisados no processo de avaliação institucional promovido pelo MEC¹³⁰, ganhando assim um amplo e valorizado espaço na educação superior. Os anos 2000 vêm sendo marcados pela intensificação das políticas neoliberais na educação, cujas influências vão se tornando cada vez mais “naturalizadas” pelos discursos e práticas que caracterizam a lógica mercantil. Muitas das “soluções” para os problemas das IES passaram a ser inspiradas nas leis de mercado e alguns paradigmas empresariais tornaram-se referência para elaboração de documentos institucionais, incluindo os Projetos Pedagógicos das IES, conforme se pode observar na leitura e análise dos PDI apresentadas no capítulo III desse estudo. Neste contexto, a elaboração do Projeto pedagógico pode estar comprometida com concepções de educação nem sempre de cunho emancipatório. Conforme Veiga (2003)

¹³⁰“A Lei nº. 9.131/95 previu a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores [...] com a intenção de utilizar as avaliações para orientar a política educacional do MEC (p.32). Durante os sete anos que se seguiram à aplicação do primeiro exame (ENC-*provão*) outros instrumentos foram incorporados à avaliação do ensino, entre eles a realização de avaliações *in loco* e o levantamento de indicadores produzidos por meio de análises estatísticas” (SINAES, 2007, p. 64). O Projeto Pedagógico consiste em um dos instrumentos que os avaliadores especialistas dos respectivos cursos em análise, encaminhados pelo MEC, deveriam analisar para fundamentar o seu parecer. A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do Projeto Pedagógico Institucional continua sendo parte da avaliação das condições de oferta dos cursos no SINAES, sistema de avaliação em vigor a partir de 2004 (ver mais detalhes sobre o SINAES no capítulo I).

A reforma educacional, preconizada pela LDB nº. 9.394/96, tem-nos dado alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação (p. 269).

Para esta autora, os processos de inovação que a construção do Projeto Político-pedagógico introduz nas instituições educativas podem estar refletindo duas grandes tendências: ou a *inovação regulatória* ou a *regulação emancipatória ou edificante*. Quanto à primeira, a *inovação regulatória ou técnica*,

tem as suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário: e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. Este tipo de inovação “(...) é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a em energia regulatória” (LEITE, 1997, p. 10, Apud. VEIGA, 2003, p. 269).

Esta tem sido uma tendência frequente no interior das instituições de educação superior, a de transformar os instrumentos até então concebidos como recursos de melhoria e construção da autonomia institucional, em mecanismos regulatórios. A própria avaliação institucional tem sido muito mais lembrada como instrumento de controle e regulação do que de promoção da melhoria dos processos acadêmicos e administrativos das IES. Mesmo considerando que o atual contexto sócio-político-econômico não tenha favorecido a condução dos processos institucionais sob outro paradigma que não seja o da classificação, regulação e controle dos resultados, em um “mercado” cada vez mais competitivo e técnico, Veiga (2003) assume a defesa de uma segunda tendência para fundamentar o projeto político pedagógico das IES: a inovação emancipatória ou edificante “que pressupõe uma ruptura que predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Conseqüentemente a inovação não será um mero enunciado de princípios ou de boas intenções” (p. 275). Trabalhar nesta perspectiva implica em repensar a estrutura de poder uma vez que

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (p. 277).

Esta proposição reflete um pensamento educacional que desafia o que está instituído nas sociedades globalizadas e capitalistas, fortemente influenciadas pelas ideologias e paradigmas neoliberais. Considerando o percurso desta pesquisa pode-se dizer que nas instituições privadas há pouco espaço para confrontar o instituído. As forças do “mercado”, as ameaças das instituições concorrentes e os processos regulatórios oficiais parecem inibir toda forma de resistência, conforme tem sido exposto nas falas dos sujeitos ouvidos nesse estudo¹³¹. O fato de a maior parte dos docentes e quase a metade dos estudantes terem escolhido o Projeto Pedagógico como o segundo aspecto mais importante como determinante da qualidade dos cursos estimula alguns questionamentos: a qual concepção de projeto pedagógico eles estão se referindo? Qual será a participação destes sujeitos no processo de elaboração e implementação das políticas e ações expressas no PPI? Estariam escolhendo o Projeto Pedagógico por convicção ou influenciados pela sua importância no processo de avaliação institucional?

A análise dos dados que vêm sendo implementadas ao longo deste estudo nos permite afirmar que os projetos dos cursos das IES privadas tendem a se alinhar às características da inovação *regulatória ou técnica*¹³², considerando a importância que atribuem aos resultados e à classificação das IES nos exames nacionais. Outros aspectos também contribuem para esta análise, dentre elas o perfil dos coordenadores de curso¹³³ e o modelo de gestão descrito no PDI da Faculdade privada¹³⁴, além das mudanças efetivadas no quadro docente dos cursos que obtiveram baixa classificação no Enade¹³⁵.

Quanto à Universidade, o documento apresentado como sendo o equivalente ao PDI/PPI, denominado “Plano de Gestão 2002 – 2005”, contém os princípios comuns às universidades públicas quanto à autonomia, compromisso com a democratização do acesso e permanência dos estudantes e com a qualidade da formação oferecida. Como mudança significativa proposta neste plano, destaca-se a abertura para a *flexibilização curricular*, tendo em vista o parecer CNE nº. 776/97. Para Cunha (2004), esta abertura pode ser

¹³¹ Ver Capítulos III e IV e as partes iniciais do Capítulo V.

¹³² Termo utilizado por Veiga (2003).

¹³³ Os coordenadores, em sua maioria, mostram-se preocupados em oferecer um curso que seja competitivo no mercado de trabalho regional, apóiam e estimulam a adequação dos currículos às tendências deste mercado, promovem “simulados” para garantir a boa performance dos estudantes nos exames nacionais e acreditam no *marketing* como ferramenta para referendar a qualidade dos cursos oferecidos pela IES. Ver capítulo IV deste estudo.

¹³⁴ “O modelo de gestão é baseado na estrutura matricial, cuja principal característica é a *flexibilização no gerenciamento dos recursos humanos*”. (ALFA.PDI, 2006, p. 15 - grifos meus)

¹³⁵ Dentre os ajustes promovidos, incluiu-se a substituição de professores do quadro docente dos cursos que foram mal classificados no Enade. Ver maiores detalhes no capítulo IV.

analisada como resultado das influências do processo de reestruturação produtiva que vem caracterizando as economias na contemporaneidade¹³⁶.

Considerando-se a análise dos PDIs e os dados obtidos com os coordenadores e demais sujeitos deste estudo, é possível afirmar que as duas classificações apresentadas por Veiga (2003), não conseguem traduzir ou categorizar inteiramente o que se passa na Universidade pública. Não se pode dizer que nela esteja vigorando a *inovação regulatória ou técnica*, visto que as relações que ali se estabelecem não se revelaram de maneira tão explícita como nas duas IES privadas analisadas. Quanto à *inovação emancipatória ou edificante*, talvez haja várias iniciativas por parte dos grupos de estudos e pesquisas e das coordenações no interior dos cursos que possam ser consideradas emancipatórias e edificantes, mas tais iniciativas não parecem convergir para a instituição de um espaço de participação coletiva, pois os debates ainda não são estendidos à maioria dos professores e estudantes. De forma especial os estudantes se queixaram da ausência de espaços para estudos e análises de assuntos extracurriculares, tais como as políticas públicas para a educação superior e a própria avaliação institucional em curso.

Pode-se afirmar que os aspectos eleitos pelos participantes deste estudo como sendo os principais responsáveis pela promoção da qualidade dos cursos parecem traduzir os resultados de uma tendência que vem se esboçando no decorrer do processo de democratização social (anos de 1980), seguido de algumas perdas que seguiu o seu declínio com o acirramento do capitalismo concorrencial dos anos de 1990. Ou seja, elegeu-se um aspecto preconizado como essencial para o processo de democratização das relações nas instituições, traduzido pelo Projeto Pedagógico.

O fato de o Projeto Pedagógico aparecer em uma posição tão privilegiada na opinião dos professores e estudantes pode significar que existe uma consciência da sua importância no contexto institucional. Esta consciência poderá estar acompanhada ou não da disposição destes sujeitos em participar do processo de elaboração coletiva do projeto.

Em terceiro lugar na preferência dos professores e estudantes entre os aspectos que seriam determinantes na melhoria da qualidade dos cursos nas IES, os gestores tiveram média de 26% de escolhas entre os docentes e 23% entre os estudantes.

Se considerarmos o contexto de transformações que vem se operando no mundo das relações sociais e do trabalho, em que vários conceitos vão sendo ressignificados em função das novas demandas da chamada “sociedade do conhecimento”, a escolha dos professores e estudantes pode significar o reconhecimento da importância de uma

¹³⁶ Ver capítulo III deste estudo.

administração que seja capaz de equilibrar valores conflitantes tais como tradição e mudanças, clássico e moderno. Alguns princípios parecem se converter em unanimidade quando se refere à gestão nos tempos atuais. Gestão democrática, participação dos profissionais, autonomia pedagógica e administrativa e elaboração do projeto político-pedagógico surgem como elementos fundamentais na administração das instituições escolares. Historicamente, o termo gestão

vem se afirmando no âmbito da administração e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração e que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, *traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação*. (...) Gestão é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de *impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel* (FERREIRA, 2001, p. 306-307 – grifos meus)

Considerando-se os novos significados que a gestão educacional vem construindo pode-se afirmar que a concepção taylorista/fordista que primeiro inspirou os estudos desta área tende a ser superada. A gestão enquanto conjunto de regras e princípios estritamente racionais e mecânicos vêm dando lugar a um processo coletivo de construção do planejamento institucional, bem como do desenvolvimento do projeto político pedagógico participativo e democrático.

Parece que é nesta concepção de gestão que os sujeitos deste estudo se basearam para eleger os gestores como um segmento importante na condução dos processos educativos e coordenação do projeto político-pedagógico dos cursos e da própria IES, embora não seja possível afirmar que, na prática, prevaleça a concepção participativa e democrática de gestão. No âmbito das coordenações de curso das três IES, entretanto, professores e estudantes demonstraram que estes espaços de participação podem e precisam ser ampliados. Nas instituições privadas isto é possível perceber quando, por exemplo, os próprios coordenadores de curso assumem que os professores conhecem muito pouco o Sinaes, tendo em vista que a maioria é horista e não dispõe de tempo para participar dos eventos institucionais. Na instituição pública, ao contrário, a maioria dos professores tem dedicação exclusiva, mas são poucos os que se envolvem de forma efetiva nas discussões dos problemas dos cursos. Os estudantes, por sua vez, demonstram estar ainda mais alijados do processo de participação. Eles se queixam da falta de informações e orientações sobre assuntos relevantes para o curso, a exemplo do que vem ocorrendo com a própria avaliação institucional, conforme ficou explícito em seus depoimentos transcritos neste estudo.

Enfim, o corpo docente, o projeto pedagógico e os gestores foram os aspectos que os professores e estudantes elegeram como sendo os que mais determinantes na qualidade de um curso. Este resultado parece refletir as mudanças que vêm sendo implementadas no campo da educação superior nas últimas décadas, influenciadas pelas teorias gerenciais e estimuladas principalmente pelos organismos internacionais que passaram a atribuir os problemas de atrasos, evasão e repetência escolares a falhas na administração dos recursos e pessoas e à ausência de esforços que dirigissem as metas administrativas aos resultados.

As relações entre gestão e qualidade são freqüentes e alcançou grande centralidade nos estudos sobre a expansão da educação superior em todo o mundo, uma vez que

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento explosivo del número de instituciones de educación superior. Solamente em América Latina, em 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31% eran privadas. Em el período 2000-2003, esta cifra se incrementó a 7.514, de las cuales el 65% eran privadas. (...) La calidad es un elemento clave em los procesos de transformación universitaria, y forma parte del llamado “*nuevo ethos académico*”, que incluye las preocupaciones por la calidad, la pertinencia, *la gestión estratégica com rendición social de cuentas*, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable (AGUILAR, 2008, p. 129-130 – grifos meus).

As opiniões dos sujeitos ouvidos neste estudo demonstram ser influenciadas pelo atual contexto de reformas no campo da educação superior, que em todo o mundo está sendo objeto de inovações e reformas, cuja gênese repousa na necessidade urgente de expandir as vagas, garantir a qualidade da formação dos estudantes sem que isto implique em aumento proporcional de investimentos públicos no setor¹³⁷. Percebe-se um deslocamento das responsabilidades pelo sucesso das estratégias e dos planos de reformas para dentro das instituições. Professores, gestores, pessoal de apoio técnico e até mesmo a comunidade vão sendo mobilizados para contribuir na melhoria da qualidade da educação a um custo cada vez mais reduzido de investimentos por parte dos mantenedores, seja público ou privado. A avaliação institucional cumpre um papel fundamental neste contexto, pois tem como objetivo assegurar da qualidade dos serviços prestados pelas IES, bem como verificar se os investimentos estão sendo aplicados responsavelmente. Nesse sentido, Aguilar (2008) afirma que a

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden

¹³⁷ Este assunto remete ao tema “Financiamento da Educação Superior”. Para maiores esclarecimentos consultar GUADILLA, C. G. *Dinámicas del financiamiento de la educación superior em el contexto de la diversidad latinoamericana*. A diez años de la CMES. In: La educación superior em América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferência Mundial de 1998. IESALC-UNESCO : Cali, 2008. No Brasil: AMARAL, N. C. (2003) e outros.

aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad. Esto significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social (p. 130).

Ao longo deste estudo pode-se perceber uma estreita relação entre avaliação, gestão e qualidade. Estes termos parecem estar irremediavelmente imbricados no contexto das políticas públicas para a educação superior que predomina nos anos 2000 e parece já terem sido assimilados pelos protagonistas das IES.

É possível observar estas influências quando se analisam a pequena importância que foi atribuída aos demais aspectos indicados no questionário e podem ser considerados importantes para a promoção de educação superior de qualidade, não apenas técnica, mas também acadêmica e social. Por exemplo, o *Acervo Bibliográfico* do curso foi classificado por uma média de 58% dos professores e 42% dos estudantes em terceiro ou quarto lugares em ordem de importância. Os *Laboratórios* foram apontados por 54% dos estudantes de Engenharia da universidade com os números 3 e 4, e por 35% dos estudantes do curso de Sistemas de Informação da faculdade como mais importante, com os números 1 e 2. Estes dados são interessantes, demonstrando que os alunos destas áreas valorizam os laboratórios como sendo condição indispensável para a sua boa formação. Quanto aos professores, não houve indicação significativa para este aspecto, com média de 11% por IES, mesmo assim com os números 4 ou 5 na ordem de importância.

Quanto ao aspecto *Alunos*, apenas os estudantes da universidade assinalaram esta opção entre os primeiros lugares, 33% deles acreditam que as próprias características podem ser determinantes para uma boa formação. Os demais aspectos: *Eventos Científicos*, *Pós-Graduação*, *Rede Física* tiveram uma indicação menos expressiva, mesmo sendo considerados historicamente como fundamentais na caracterização do trabalho acadêmico. A tabela 18 apresenta os resultados destas escolhas. A organização dos dados foi feita somando-se as escolhas indicadas em terceiro, quarto e quinto lugares em ordem de importância e extraindo-se a média. Assim, mesmo apresentando índices maiores que os da tabela 17 em alguns aspectos, não significa que tenham maior importância para os participantes.

Tabela 18 - Outros aspectos que podem contribuir para a melhoria da qualidade na graduação (aglutinando-se os últimos lugares em ordem de importância)

Para você, quais fatores são mais importantes para determinar a qualidade de um curso? Enumere, na primeira coluna do quadro abaixo, apenas cinco itens em ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante.		Universidade (%)	Faculdade (%)	Centro Universitário (%)
5. Laboratórios: modernos laboratórios de informática e demais laboratórios que atendam às especificidades do Projeto Pedagógico do curso	Prof.	29,6	40,1	32,5
	Estud.	37,2	8,4	25,6
6. Eventos Científicos: promoção periódica de eventos acadêmicos, científicos e profissionais que possibilitem a divulgação dos trabalhos realizados pelo curso, estendendo os benefícios dos estudos e pesquisas desenvolvidos no curso e pelo curso à comunidade e à sociedade.	Prof.	26,0	46,7	27,2
	Estud.	28,1	25,2	25,6
7. Alunos: alunos bem formados na educação básica e empenhados no estudo em seu curso de graduação.	Prof.	35,5	68,0	28,9
	Est.	33,3	11,8	11,8
8. Pós-Graduação: um Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com linhas de pesquisa nas diversas áreas, conjugando formação profissional e produção e divulgação do conhecimento.	Prof.	40,6	21,9	20,5
	Estud.	10,2	7,3	10,4
9. Rede Física: ótima rede física e instalações, modernos equipamentos de áudio-visual, ambientes climatizados etc.	Prof.	11,4	5,5	15,0
	Estud.	23,8	17,5	16,0

Fonte: Questionários de pesquisa

Mereceu destaque nesta segunda apuração o índice médio de 68,0% dos professores da Faculdade que atribuiu uma maior importância ao perfil dos estudantes como requisito para que o curso seja de qualidade. Com exceção da Universidade, em que 33,3% dos alunos indicaram a si mesmos como importantes na elevação da qualidade do próprio curso, nas duas IES privadas o índice foi de apenas 11,8%.

A pós-graduação foi apontada por 40,6% dos professores da Universidade, enquanto a média das duas IES privadas ficou na metade, ou seja, 21,2%. Este dado não significa que os professores que estão nas instituições privadas deixem de valorizar a pesquisa, mas que na maioria destas IES não há condições concretas para realizá-las, conforme foi possível perceber ao analisar as respostas de professores e coordenadores de curso ao longo deste trabalho. A maior evidência desta constatação é o percentual médio de 75% de professores horistas nas duas IES privadas em análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar as possíveis repercussões dos processos de avaliação institucional implantados pelo MEC/Conaes/Inep na docência da educação superior em instituições públicas e privadas do Estado de Goiás, procurando identificar como os professores e estudantes estão vivenciando estes processos e quais seriam as mudanças que esta avaliação vem desencadeando no trabalho docente.

A parte inicial apresenta uma análise do contexto sócio-político-educacional em que os mecanismos de avaliação nasceram e se desenvolveram no Brasil e em outros países da América Latina, mais intensamente a partir da segunda metade dos anos de 1990. Esta análise contribuiu para situar a importância que a avaliação institucional vem ganhando com a intensificação das políticas expansionistas e privatistas que caracterizaram a educação superior no octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Pode-se afirmar que tais políticas vieram acompanhadas da implantação de mecanismos avaliativos, destacando-se o Exame nacional de Cursos (Provão), cuja principal função passou a ser a *regulação* e a aferição da *qualidade* dos cursos e das instituições, tendo em vista uma expansão acelerada da educação superior por meio de IES privadas.

Em seguida realizou-se uma revisão de literatura abordando os estudos sobre a docência na educação superior neste contexto de mudanças e reestruturação política das duas últimas décadas. Temas como a formação e profissionalização docente, as diferentes concepções de formação, bem como as múltiplas demandas que vem sendo acrescentadas às funções dos professores da educação superior também foram analisadas. De modo geral, observa-se que a política de expansão e privatização deste nível de ensino contribuiu para agravar o processo de proletarização do trabalho docente, por ter acirrado mecanismos de competitividade e racionalização das instituições, que passam a ser gerenciadas como *organizações empresariais*. Nesse contexto a avaliação institucional parece contribuir para alimentar esta competição, uma vez que fornece elementos que permitem a comparação entre as IES. Além disso, estes processos avaliativos tendem a modificar as relações no interior das instituições, que passam a ser reguladas por um conjunto de competências que se espera dos diversos profissionais da academia, cujo padrão de excelência é definido de fora para dentro, passando a constituir referência que regula e define as práticas educativas.

A pesquisa corrobora estudos acerca da intensificação do trabalho dos professores em decorrência do processo de reestruturação, precarização e flexibilização do trabalho docente, como resultado das reformas educacionais intensificadas nos anos de 1990. Na

maior parte das IES privadas as funções docentes ligadas à pesquisa e à extensão, que dão sentido ampliado à docência universitária, não são consideradas como prioridade, prevalecendo os contratos de trabalho por hora/aula ou *horista*. Estas estratégias contribuem para agravar as diferenças na formação dos profissionais, na medida em que transforma a educação superior em mais um elo na engrenagem da cadeia produtiva que alimenta o sistema econômico representado pelo mercado de trabalho, que por sua vez caminha segundo a mesma lógica da multiplicação e da concentração do capital.

Visando materializar o objeto de estudo de modo a se alcançar os objetivos deste trabalho, foram escolhidas três instituições de educação superior situadas em Goiás. Uma Universidade pública, um Centro Universitário e uma Faculdade privados. Para se obter os dados dos principais sujeitos envolvidos na prática docente (coordenadores de curso, professores e estudantes) elegeram-se os cursos Administração, Pedagogia e Engenharia. Os cursos de Direito e Sistemas de Informação foram incluídos no decorrer do processo de coleta de dados.

A análise dos PDIs mostrou que há um alinhamento dos discursos institucionais às tendências que defendem uma educação superior voltada para a formação de profissionais para ocupar os postos de trabalho que os novos padrões de desenvolvimento e consumo da sociedade capitalista vêm delineando. Este alinhamento é mais acentuado na Faculdade tendo em vista que o modelo de formação por ela adotado baseia-se nos princípios de influência empresarial, com vistas ao atendimento das demandas do sistema econômico. No Centro Universitário observa-se um processo de transição em curso, no qual a instituição ainda conserva aspectos filosófico-políticos presentes na sociedade antes da crise do estado de bem-estar social em seus fundamentos teórico-metodológicos, mas caminha para atender às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, tais como a implantação de cursos de curta duração, o ajuste do quadro docente priorizando a contratação de professores *horistas* visando uma economia que possibilite a oferta de cursos com mensalidades mais competitivas. A Faculdade e o Centro Universitário têm investido em estratégias de *marketing* para atrair estudantes para os seus cursos, inclusive abordando alunos de outras IES por meio da oferta de vagas via transferências, quase sempre atraentes para os estudantes do ponto de vista econômico.

Na Universidade pública observa-se um cuidado em preservar o papel formador da instituição, em reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em promover uma contínua democratização do acesso e permanência dos estudantes de todas as camadas sociais, bem como o cuidado em assegurar uma elevada qualidade para os

curso ministrados. Entretanto, no Plano de Gestão da Universidade as coordenações de curso são estimuladas a adequar os seus projetos de curso às novas demandas do mundo do trabalho, especialmente no que tange à flexibilização curricular. Tais orientações são justificadas pelas rápidas e contínuas mudanças sociais que trazem à tona novas carreiras que, em tese, aumentam as possibilidades de atuação profissional dos egressos.

De modo geral, essas IES (Universidade, Centro Universitário e Faculdade) estariam sendo induzidas, pois, a estes ajustes por meio de políticas públicas e educacionais que forçariam a um alinhamento das suas ações à mesma lógica concorrencial e mercantil do setor privado, tanto no que tange ao seu financiamento quanto à sua organização didático-pedagógica. A avaliação institucional constitui-se como um dos mecanismos que contribuem para esse processo de modelação e alteração institucional.

Observou-se ao longo do estudo que os principais sujeitos do processo educativo nas IES, os coordenadores de curso, os professores e os estudantes, demonstraram sentir as repercussões dos processos avaliativos sistêmicos em maior ou menor intensidade segundo o tipo de IES a qual pertencem. Ao se aproximar mais o foco no interior das IES e considerando-se os relatos destes sujeitos, observam-se algumas características que distinguem a forma como eles vêem e analisam os processos avaliativos como sendo determinantes nos seus conceitos e representações que constroem da avaliação institucional. Na condução da avaliação institucional pelas instituições, por exemplo, ficou claro que os profissionais ligados à gestão, os coordenadores de curso e uma pequena parte dos professores conhecem a proposta dos Sinaes o suficiente para operacionalizá-la. A maior parte dos professores e dos estudantes não conhece o atual sistema de avaliação institucional e demonstra dificuldades em opinar sobre ele.

As iniciativas das instituições, tanto públicas como privadas, em informar sobre esta avaliação tem se resumido aos aspectos que dizem respeito à operacionalização do Enade e divulgação dos seus resultados. Os investimentos por parte dessas IES, no sentido de envolver os estudantes no processo de avaliação institucional de maneira participativa e formativa, ainda são pouco significativos, sendo direcionados, sobretudo nas IES privadas, aos estudantes das turmas que deverão realizar o Enade. Constatou-se que há um empreendimento maior por parte dos gestores das IES, sobretudo das privadas, no sentido de garantir os bons resultados no exame, uma vez que são estes resultados que efetivamente ganham espaço de divulgação na imprensa e promovem a classificação da instituição perante a sociedade e os órgãos reguladores.

A maneira como os diferentes sujeitos deste estudo estão lidando com esta avaliação está ligada a alguns aspectos importantes tais como: a natureza dos cursos de graduação com os quais estão diretamente envolvidos; a sua formação e trajetória acadêmica e o tipo de contrato de trabalho ao qual é submetido (se integral, parcial ou *horista*).

Os coordenadores dos cursos da área de Administração e Direito encaram os aspectos regulatórios da avaliação com maior *naturalidade*; acreditam que os resultados da avaliação são importantes indicadores da qualidade dos cursos e tendem a contribuir para o *marketing* institucional, seja positivamente, em caso de bons conceitos, seja negativamente, em caso de conceitos ruins.

Os coordenadores da área de exatas relacionam avaliação e qualidade dos cursos, considerando-a imprescindível, no atual contexto de expansão da rede de ensino superior privada, como mecanismo de controle, propiciando a distinção das melhores IES, pelos futuros candidatos aos cursos superiores da região. Alguns defendem estratégias para a preparação dos estudantes que farão o Enade como forma de elevar o conceito do seu curso e da sua IES. Constata-se, portanto, um alinhamento explícito destes profissionais às concepções e tendências racionalistas na gestão educacional, pois consideram as questões de ordem acadêmica com o mesmo viés das empresas produtoras de bens e serviços.

Os coordenadores dos cursos de Pedagogia da Faculdade e do Centro Universitário relacionam a avaliação à melhoria da qualidade dos cursos, por propiciar discussões em torno dos aspectos que precisam ser melhorados. Acreditam que os resultados da avaliação poderiam repercutir melhor em suas instituições no sentido de aprimorar os recursos humanos e materiais, mas asseguram que isto não vem ocorrendo na prática, pois os projetos interdisciplinares e de extensão ficam quase sempre no papel, já que a maior parte dos professores não possui horas de dedicação para atividades fora da docência. Na Universidade, por sua vez, observou-se que o envolvimento do coordenador, com a avaliação, restringe-se ao cumprimento dos aspectos técnicos e operacionais do Enade.

Entre os estudantes não se observou diferença muito acentuada nas três IES. Em geral eles demonstram muitas dúvidas sobre a avaliação institucional e queixam-se de que as oportunidades de debates e esclarecimentos sobre este assunto em suas instituições são muito raras. Grande parte deles manifestou insatisfações em relação ao modo como as IES vêm tratando a avaliação institucional. Nas instituições privadas, além da falta de informações e esclarecimentos, queixam-se da excessiva valorização dos resultados que, quando positivos, são transformados em peças publicitárias. Para os estudantes ouvidos

não há melhorias efetivas em seus cursos em função desta avaliação e criticam o fato de se utilizar o mesmo instrumento de avaliação para avaliar realidades muito distintas, tanto considerando as disparidades regionais brasileiras como as especificidades e as condições de ensino das redes públicas e privadas.

A maioria dos estudantes ouvidos da Universidade pública posiciona-se contrária à avaliação sistêmica sob o argumento de que ela tem servido tão somente para constatar as deficiências das IES privadas, não contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino por elas ministrado, que continua muito fraco se comparado com o ensino ministrado pelas Universidades federais. Atribuem a existência do Sinaes à necessidade de regulação das instituições em função da expansão do setor privado, que por sua vez vem crescendo em detrimento de maiores investimentos do governo na educação superior pública.

A respeito das relações entre avaliação institucional e qualidade, constatou-se que a maior parte dos professores acredita que esta avaliação pode ser determinante para a melhoria da qualidade dos cursos, sobretudo nas duas IES privadas. Os professores destas instituições também apóiam as estratégias de avaliação institucional implementadas por suas IES. Quanto aos professores da Universidade, a maioria não percebe relações diretas entre a melhoria dos cursos a esta avaliação, demonstrando desconhecimento da proposta do Sinaes e das suas repercussões para o curso ou instituição.

Estas diferenças de opiniões entre os docentes se revelam em diversos aspectos e contribuem para descortinar como este processo de avaliação é visto e vivido de forma distinta e muitas vezes contraditória pelos sujeitos nas duas redes de educação superior em análise.

Quanto aos fatores que consideram mais importantes na garantia da qualidade dos cursos, os professores das três IES escolheram em primeiro lugar o *corpo docente*. O *projeto pedagógico* ficou em segundo e a *gestão* em terceiro. Os dados dos estudantes seguiram a mesma tendência dos docentes.

A indicação do corpo docente como principal responsável pela qualidade dos cursos de graduação é uma escolha controversa que tem contribuído menos para a valorização profissional dos professores e mais para o aumento de atribuições e sobrecarga de responsabilidades no processo de implantação do projeto pedagógico.

Quanto às possíveis repercussões da avaliação institucional na docência, os estudantes das três instituições possuem opiniões semelhantes. A maior parte dos participantes afirma que os seus professores não se referem a esta avaliação e não

demonstram envolvimento com ela. Estes dados demonstram que, mesmo que tenha havido modificações significativas no trabalho dos professores em função do Sinaes, os estudantes não as relacionam a esta avaliação.

O aspecto que os estudantes apontam como tendo alguma repercussão da avaliação institucional é relacionado aos instrumentos avaliativos dos professores, pois constatam que eles passaram a se preocupar mais com o modo como avaliam a aprendizagem dos seus alunos em função do formato das provas do Enade. Tais repercussões, na maior parte das questões propostas, aparecem na prática dos professores da rede privada. Isto ficou explícito após os estudantes da Universidade acrescentarem a opção “nenhuma das alternativas” na questão número sete do questionário, na qual se apresentavam várias possibilidades de transformações no trabalho dos professores em função da avaliação institucional. Tal fenômeno nos leva a supor que a maneira como a questão foi proposta não se aplica inteiramente à realidade da Universidade sob o ponto de vista dos pesquisados.

Entre os professores não é possível generalizar como vêem e vivenciam a avaliação institucional, podendo-se observar tendências divergentes entre os profissionais da rede pública e privada. Seguindo a mesma tendência apresentada pelos estudantes, a maioria dos professores da instituição pública incluiu a alternativa “nenhuma das alternativas” na mesma questão.

Os docentes das instituições privadas, por sua vez, admitem que a avaliação promove algumas mudanças em suas práticas educativas. Para cerca da metade destes professores a avaliação provocou mudanças na sua prática de ensino ao diversificarem a abordagem dos conteúdos rumo a uma perspectiva interdisciplinar e fez com que modificassem o modo como avaliam a aprendizagem dos seus alunos. A avaliação institucional também estimulou o seu envolvimento com o curso e com a instituição, além de contribuir para conhecer melhor o currículo do seu curso e o perfil do profissional que está contribuindo para formar.

O que se pode apreender destas análises é que as mudanças descritas pelos coordenadores de curso e pelos professores, especialmente das instituições privadas, não foram apreendidas pela maioria dos estudantes. O que se observa é que os processos de ajustes institucionais promovidos pelas IES privadas em decorrência dos processos e dos resultados das avaliações institucionais tiveram mais repercussões e impactos no âmbito da gestão tanto administrativa quanto acadêmica destas instituições. Os seus efeitos nos procedimentos pedagógico-didáticos dos professores foram revelados parcialmente neste

estudo, o que nos leva a concluir que a avaliação institucional incide na docência de forma relativa, ou seja, intencionalmente ou deliberadamente não se percebe esforços dos docentes para que haja transformações significativas na sala de aula em função dos processos ou dos resultados da avaliação institucional.

De modo geral, observa-se que as políticas públicas relativas à avaliação institucional incidem de maneira pouco significativa no que tange aos conhecimentos produzidos e disseminados, sobretudo na Universidade, identificada como instituição que alia pesquisa, ensino e extensão, cuja autonomia dos professores é menos sujeita às influências do mercado de trabalho ou mesmo das novas filosofias empresariais que vêm modificando a lógica acadêmica e administrativa das IES.

A diferenciação das instituições parece ser elemento fundamental para a caracterização e descrição do trabalho docente, tendo em vista o grau de autonomia que as IES públicas conferem a este profissional, enquanto nas IES privadas esta autonomia é relativa e está fortemente condicionada aos mais diversificados princípios de gestão adotados pelos mantenedores. Dito de outra forma, os resultados da avaliação institucional poderão ser determinantes para a sobrevivência das instituições com menor grau de autonomia. Tais resultados podem influenciar de maneira significativa a decisão do professor em proceder aos ajustes em seus planos e práticas de ensino para atender às orientações oriundas dos dirigentes e dos mantenedores institucionais. Neste contexto, é cada vez mais comum que as IES privadas contratem consultorias e ou assessorias especializadas em gestão e organização de instituições educacionais, cujas *fórmulas de sucesso* prometem o êxito dos estudantes tanto na obtenção de ótimos conceitos nos exames nacionais como no ingresso no competitivo mercado de trabalho.

Ressalte-se que a maioria dos docentes participantes deste estudo mostrou-se consciente e crítica quanto às implicações dos processos de privatização, expansão e regulação da educação superior na formação proporcionada aos estudantes, especialmente no que tange às condições de trabalho às quais eles, professores, vêm sendo submetidos. Observa-se que está em curso um processo de simplificação, de adaptação e de minimização da educação superior de tal forma a alinhá-la aos valores, crenças e competências requeridas pelo sistema econômico. O curso da história recente da educação parece apontar para uma *naturalização* da desigualdade do sistema educacional, uma vez que, ao legitimar a diversificação institucional por meio de instrumentos legais, o governo assume que haverá níveis diferenciados de qualidade e abrangência da formação em nível superior. Isto significa que as instituições universitárias, com maior capital científico e

intelectual continuem cumprindo o seu papel de formar cientistas, pensadores e dirigentes, em menor número, enquanto a grande massa de estudantes continuará sendo orientada a procurar o ensino superior das instituições de menor prestígio, destinadas a suprir os quadros especializados da indústria, do comércio e dos setores de serviços em cursos oferecidos em instituições não universitárias, em sua maioria privadas, cuja estrutura pedagógica e administrativa é concebida para que os estudantes adquiram, em pouco tempo, um volume de experiências e conhecimentos que os coloquem em condições de rápida adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Pode-se afirmar que as relações produzidas pela avaliação institucional no interior das instituições, sobretudo das privadas, têm sido marcadas por inúmeras *tensões*. No quadro docente, por exemplo, criaram-se novos critérios para avaliar as suas competências para lidar com os conhecimentos, além dos títulos acadêmicos e experiências profissionais. Evidenciou-se que se espera dos professores também a capacidade de adaptar-se rapidamente às intensas mudanças curriculares nas diversas áreas profissionais, incluindo aquelas que são promovidas nos currículos a partir das avaliações dos exames nacionais (Enade). Os professores devem assimilar em seus discursos e práticas educativas elementos como competitividade, empregabilidade, flexibilidade e tantos outros considerados imprescindíveis na nova ordem que regula o campo da formação profissional. Os quadros docentes estão sendo reorganizados de acordo com estes novos perfis, o que referenda uma formação focada no mercado de trabalho em detrimento da formação acadêmica e universitária. Tais tensões têm influenciado de maneira significativa tanto na definição de qualidade para os cursos como nas concepções de formação universitária ou de educação superior vigentes. As conseqüências destas *tensões* têm sido manifestas de várias maneiras, podendo-se destacar o comprometimento da saúde física e emocional dos professores e a crescente sobrecarga de trabalho intensificada sob o argumento de que é preciso atender às expectativas da instituição em relação à sua *performance*. Soma-se ainda a desvalorização profissional, tendo em vista a precarização dos seus contratos de trabalho e a progressiva redução dos seus salários, em geral sob o argumento de que o mercado educacional encontra-se em crise. Nesta perspectiva, o professor passa também a ser responsabilizado pelo esvaziamento dos cursos e estimulado pelos gestores a participar de campanhas institucionais para que novos alunos participem dos processos seletivos da instituição.

Vários professores ouvidos manifestaram insegurança e *desamparo* diante das constantes pressões por produção científica e titulação adequada, aliados ao progressivo

aumento de horas-aulas, tendo reduzida a carga horária destinada a orientações discentes, planejamento e dedicação a projetos de pesquisa. Nesta mesma direção, os estudantes se queixaram, dentre outras coisas, das dificuldades que encontram em estabelecer diálogos com os seus professores em horários extraclasse, reflexo do excesso de funções e atividades que os docentes precisam desenvolver nas IES. Enfim, não se podem atribuir tão somente à avaliação institucional tantos problemas, mas pode-se afirmar que ela veio acrescentar elementos importantes ao acirramento das tensões no interior das IES, especialmente devido ao seu caráter classificatório e regulatório, que vem se sobrepondo às suas funções formativas.

A avaliação institucional também significou o acirramento das relações hierárquicas nas instituições, fortalecendo os cargos intermediários de gestão responsáveis pelo estabelecimento da *mediação* entre as macro-políticas educacionais e o cotidiano da sala de aula. Dentre estes cargos destaca-se a coordenação de cursos. Aos coordenadores são atribuídas inúmeras responsabilidades relacionadas aos processos avaliativos e à construção dos projetos pedagógicos, colocando-os em um verdadeiro *fogo cruzado* de interesses que são, algumas vezes, antagônicos. São eles responsáveis por conduzir a implementação de programas e projetos institucionais, colocando-os, de um lado, como representantes da gestão e, de outro, como representantes de professores e estudantes. Nas IES em análise estes profissionais acabam determinando o encaminhamento dos processos avaliativos para uma perspectiva mais ou menos formativa, mais ou menos focada na classificação ou na emancipação, exceção para um coordenador da Universidade que não soube informar sobre o Sinaes em seu curso. Nesse sentido, são profissionais que ganham cada vez mais importância no cenário da educação superior. Entretanto, tal importância é acompanhada de excessiva carga de responsabilidades e de trabalho, sendo por isto alvos de muitas cobranças no âmbito acadêmico e administrativo.

A avaliação institucional parece desencadear outras formas de *mediação* que extrapolam a instituição, pois oportunizam o diálogo com profissionais de outras IES por meio das comissões de avaliação externas, que, para alguns sujeitos desta pesquisa, são considerados importantes colaboradores para a melhoria dos projetos dos cursos e da instituição. Parece que o diálogo com outras instituições, com a sociedade e com as diversas áreas profissionais também foi intensificado. Nestes casos, outros estudos poderão aprofundar a análise quanto à importância e significados destas interações.

Ressalte-se que são divergentes e muitas vezes contraditórios os diversos olhares lançados pelos diferentes sujeitos deste estudo acerca da avaliação institucional. Os

Coordenadores de curso parecem imbuídos do dever, da tarefa de implementar a avaliação institucional esforçando para que suas repercussões no curso sejam as mais favoráveis possíveis. Na maioria dos casos analisados eles avaliam positivamente o atual sistema de avaliação, o Sinaes. Já os professores parecem distanciados e alheios ao processo, pois estão pouco informados e quase sempre não se envolvem em debates que tratam deste assunto. Os dados nos revelaram uma espécie de *blindagem* da sala de aula pelos professores, que continuam organizando e ministrando os seus cursos e disciplinas pouco influenciadas pelos resultados da avaliação institucional. Exceção apenas para alguns professores do setor privado conforme já descrito anteriormente.

Assim, retomando a questão central desta pesquisa quanto aos *impactos* da avaliação institucional na prática docente verificou-se que há uma mudança em processo, ou seja, o estudo revelou que as mudanças nas práticas dos professores ocorrem de forma muito menos intensa em relação aos *impactos* ocorridos na gestão acadêmica dos cursos. Quando se focaliza a sala de aula verifica-se que as mudanças são menos expressivas na Universidade do que na Faculdade e no Centro Universitário. Em síntese, três aspectos se destacam: a avaliação da aprendizagem, a abordagem do conteúdo e o maior interesse dos professores pelo currículo do curso.

A maioria dos estudantes ouvidos não se mostrou favorável à avaliação institucional. Estão desinformados, desestimulados e descrentes com este processo. Mostram-se céticos quanto à possibilidade dos seus resultados incidirem positivamente nos seus cursos, criticam a forma como ela é implementada e demonstram insatisfação com o modo como as instituições lidam com o processo e com a divulgação dos resultados.

Verifica-se assim que são discrepantes e contraditórias as formas como os sujeitos pesquisados, coordenadores, professores e estudantes concebem e convivem com esta avaliação, o que pode ser tributado à ausência de políticas institucionais voltadas para o estudo e debate, no âmbito coletivo, de temas relacionados às políticas públicas para avaliação institucional.

Pelo exposto, pode-se constatar que o modo como a avaliação institucional tem sido conduzida nas instituições e a maneira como estas lidam com o processo e com os seus resultados é muito distinto quando consideradas as redes pública e privada. Esta pesquisa constata uma maior autonomia das universidades públicas quando comparada à dependência e insegurança da Faculdade e Centro Universitário quanto aos resultados do Sinaes. O resultado disto é o acirramento das disputas e o aprofundamento das diferenças da qualidade da formação oferecida pelas IES.

Conclui-se que as políticas públicas e, dentre elas as políticas de educação superior e, particularmente, a de avaliação, que vêm sendo implantadas no Brasil, tendo em vista uma *expansão regulada* desse nível de ensino, ainda não foi capaz de alterar a dualidade estrutural do sistema, não conseguindo caminhar no sentido de resolver o histórico problema das desigualdade, das diferenças institucionais e de qualidade do ensino superior ofertado. Antes parece aperfeiçoar os mecanismos de distinção, competitividade, reprodução e de exclusão social. A avaliação, nos moldes implementados, parece não estar contribuindo efetivamente para o desenvolvimento institucional e para uma reflexão permanente acerca da produção do trabalho docente e da gestão institucional, considerando as especificidades institucionais e a natureza e o caráter de cada IES.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, ago. 2001, p.15-32.

AGUILAR, Javier de la Garza. Evaluación y acreditación de la educación superior em América Latina y el Caribe. In: *La educación superior em América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferência Mundial de 1998*. IESALC-UNESCO: Cali, 2008.

ALFA – FACULDADES ALVES FARIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Goiânia, 2006.

_____ *Projeto Pedagógico Institucional*. Goiânia, 2006.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ASSIS, Lúcia Maria de. *O SINAES/ENADE na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussões*. In: OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

ASSIS, Lúcia Maria de; OLIVEIRA João Ferreira de. Repercussões das políticas públicas para a avaliação das IES na prática pedagógica de professores em instituições privadas. In: *Avaliação*. Sorocaba, v. 12, n. 1, p. 111-132, mar. 2007.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C., 1995.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 308, 1997.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Zahar, 1983, p.227).

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA M. A. & CATANI, A. M. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. *Avaliação de cursos de graduação: Instrumento*. Brasília, abr. 2006.

_____ *Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento*. Brasília, fev. 2006.

_____ Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Institui o programa Bolsa Família. Brasília, 2004.

_____ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, 2004.

_____ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

_____ Parecer nº. 277, de 2006. Orienta a nova forma de organização da educação profissional e tecnológica de graduação.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. Brasília: MEC/Inep, 2006.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____ Decreto nº. 5.733, de 09 de maio de 2006. Regulamenta acerca dos cursos superiores de tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2006.

_____ Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamentam os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela Lei nº 10.861, de 14/04/2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, disposições dos arts. 16, 19, 20, 45, 46, 52, 54 e 88 da Lei 9.394/1996 e dá outras providências. Brasília, 1997.

_____ Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Regulamenta a criação dos Institutos Superiores de Educação que passaram a abrigar o Curso Normal Superior. Brasília, 1999.

_____ Decreto nº 3.354, de 2000. Modifica a redação do decreto 3.276 de 06/12/1999, na qual previa que a formação de professores se dessem “exclusivamente” no curso Normal Superior. Esta expressão foi substituída por “preferencialmente”. Brasília, 2000.

_____ Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Modifica as regras de organização e avaliação de cursos e de instituições de educação superior. Brasília, 2001.

_____ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001

_____ Lei nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI). Brasília, 2007.

_____ Lei nº 9.678, de 03 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. Brasília, 1998.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília, 2006.

CALGARO, Fernanda. Faculdade dá R\$600,00 por nota boa no Enade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09 nov. 2007. Cotidiano, p. 1.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional: mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, ago 2001, p. 67-83.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE GOIÁS – UNIGOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Goiânia, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p.03-08, set. 1999 (Separata CIPEDDES).

CHAVES, Sandramara Matias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. 2003. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior 'Estado e mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88 (especial), p. 795-817, 2004.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 809-830, 2007.

CUNHA, M. I; FERNANDES, C. M.; FORSTER, M. M. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 1, 2003, p. 11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 1998.

_____. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 28, n. 100 (especial), 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Acreditación de la educación superior em América latina y el Caribe. In: *La Educación Superior em América Latina e el Mundo – La financiación de las universidades*. Madri, Ed. Mundi Prensa Libros S. A., 2006.

_____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. *Avaliação*. v. 2, n. 2, Campinas: RAIES, 1997.

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

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

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

_____. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs). *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto. Faculdade privada com ações na Bolsa – Educação como mina de dinheiro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 ago 1999. Ilustrada, p. E8. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: MEC/INEP/PRIE cúpula das Américas, 2005.

FACULDADES ALVES FARIA - ALFA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Goiânia, 2006.

FARIA, Juliana Guimarães (et al). O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia ângela da S. (Orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, M.; TOSCHI, M; OLIVEIRA, J. F. (Orgs). *Escolas Gerenciadas*. Goiânia, GO: Ed da UCG, 2004.

FÓRUM DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, abr. 2006, Goiânia. Conferência *A formação docente para a educação superior – análise do conteúdo e os motivos dos estudantes*, por José Carlos Libâneo.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 53-67, 2002.

_____ *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ *Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2008. GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 277-300, set. 2002.

GUADILLA, C. G. Dinámicas del financiamiento de la educación superior em el contexto de la diversidad latinoamericana. In: *La educación superior em América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferência Mundial de 1998*. IESALC-UNESCO: Cali, 2008.

GUIMARÃES, Valter. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

_____. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teorias & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Brasília, Editora UnB, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LANDINI, Sônia Regina. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, Ivanise. *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticas do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1990.

_____ *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____ Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 6, p. 11-19, 1983.

LOUREIRO, Marcos Correia da Silva. *Representações sociais e formação de professores*. In: I Encontro Nacional sobre Educação e Representações sociais. Goiânia: UCG, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de *Educação e Sociedade* em seus quase 100 números. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.179-1.201, out. 2007.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (Orgs). São Paulo, Cortez, 2004.

MARQUEZ, A. D. Renovação didática do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, 1965.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 27, set. 1997.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 22ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

_____ *Posfácio à 2ª Edição de O Capital*. In *O Capital*. São Paulo, Abril cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

MOROSINI, Marília Costa. Pedagogia universitária e campo de conhecimento: RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

NACARATO A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de Professores*. Porto, Portugal: Porto editora, LDA, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____ Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-376, mai./ago. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

PENNA FIRME, Tereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 5-12, 1994.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Ângela. 23 cursos de Direito terão de reduzir vagas. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 mar. 2008. Cotidiano, p. 1.

_____ MEC ameaça punir 17 cursos de medicina com notas ruins. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 30 abr. 2008. Cotidiano, p. 1.

_____ MEC ameaça punir 49 cursos de Pedagogia. *Folha de São Paulo*. São Paulo. São Paulo, 19 jan. 2008. Cotidiano, p. 1.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: CANDAU, Vera (Org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1996.

RISTOFF, Dilvo. Algumas definições de avaliação. *Avaliação*. Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-30, jun. 2003.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1987.

SACRISTÁN J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender para transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____ *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____ *Política e Educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. In: CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO. Rio de Janeiro: SENAC, 2007. Disponível em http://www.educacaoeseculoxxi.com.br/ciclo_01/down/reforma_educativa.pdf. Acesso em: 22 maio 2008.

SGUISSARD, Valdemar (Org.). Editorial. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, mai/ago. 2004.

_____ *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____ Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JR., J. R; CATANI, A. M.; GIGLIOLI, R. S. P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. *Avaliação*. Campinas, v. 8, n. 4, p. 9-30, dez. 2003.

SILVA, Marcimedes Martins. *Suicídio – Trama da comunicação*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméia (Orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996.

SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação*. 4ª ed. Ampliada, Brasília: INEP, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TAMBURUS, R. Professor horista – direitos e deveres. *Profissão Mestre*, Humana Editorial. Disponível em <http://profissãomestre.com.br> Acesso em 11 de abril de 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, p. (Org.) *Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

UFG. Folder institucional. *UFG em números - dados de 2006*. 2007.

UFG. REUNI/2008-2012. *Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás*, 2008.

UNESCO – El futuro de la enseñanza superior. In: *Hacia las sociedades del conocimiento*. p. 95, 2005.

UNIGOIÁS – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Goiânia, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Gestão/2002-2005*. Goiânia, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

_____ *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Educa, 1993. YARZÁRBAL, L. *Consenso para a mudança na educação superior*. Trad. José Dias Sobrinho. Curitiba, PR: Champagnat, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Coordenador(a)

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo *estudar as repercussões das políticas públicas de avaliação da educação superior na docência universitária*. Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

Agradecemos pela participação.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

Caracterização do Coordenador de Curso

I. DADOS PESSOAIS

1. **Instituição em que leciona:** _____
2. **Gênero:** ()feminino; ()masculino
3. **Idade:** ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
4. **Titulação:** ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
5. **Tempo de docência no Ensino Superior:** ()até 5 anos; ()6 a 10 anos;
() 10 a 15 anos; () acima de 15 anos.
6. **Graduação:** _____

II. Questões (se necessário, use o verso)

1. Como é feito o planejamento das atividades do Curso que você coordena? (Quem participa, que aspectos são levados em conta e como este trabalho é avaliado dentro da IES).

2. Como você vê os mecanismos de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e dos alunos (*provão* - Exame Nacional de Cursos e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES / Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes - ENADE) que vêm sendo adotadas pelo Ministério da Educação?

3. Para você, a adoção destes mecanismos de avaliação trouxe mudanças na gestão acadêmica e administrativa da instituição onde você trabalha? Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

4. Você considera que a avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos Cursos de graduação e dos alunos por meio do Provão ou do ENADE influencia no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores? Caso sim, descreva como.
5. A Avaliação Institucional promovida pelo MEC desencadeou mudanças nas atribuições dos docentes? Houve aumento na carga de trabalho dos professores?
6. Você percebeu alguma influência do Provão ou do ENADE no modo como os professores avaliam a aprendizagem dos seus alunos? Justifique a sua resposta.
7. Em razão dos resultados do Provão ou do ENADE do seu curso e/ou instituição houve alguma orientação especial aos professores ? Quais? Porque?
8. Você se sentiu influenciado pelo Provão ou pelo ENADE a rever ou a modificar seu trabalho como coordenador?
9. Você conhece a atual proposta do governo para a avaliação das IES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES? Como a avalia?
10. Como você avalia a implantação do SINAES em sua instituição? Percebeu adesão da maioria dos envolvidos? Houve dificuldades a enfrentar?

ANEXO 2**ROTEIRO BÁSICO PARA ENCONTROS DE GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES**

1. Explícite os seus conhecimentos sobre o SINAES.
2. Você percebe alguma influência desta avaliação nas aulas dos seus professores? Há referências a ela?
3. Na ocasião da aplicação do ENADE houve um trabalho específico por parte do curso ou dos professores dirigido aos alunos?
4. Houve alguma orientação por parte do coordenador de curso ou dos professores sobre o ENADE?
5. Houve alguma repercussão do resultado do ENADE no curso? Vocês conhecem o resultado ou a classificação do curso no ranking nacional?
6. Você considera que esta avaliação contribui para a melhoria da qualidade do curso?

Considerações finais: opiniões, sugestões ou dúvidas?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ESTUDANTES

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as *repercussões das políticas públicas de avaliação da educação superior na prática pedagógica do professor*. Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que informações que possam propiciar a sua identificação não serão divulgadas.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Instituição em que estuda: _____
2. Curso: _____
3. Gênero: Feminino Masculino
4. Idade: até 24 anos 25 a 35 anos acima de 36 anos
5. Curso o Ensino Médio: Rede pública Rede Privada maior parte na pública maior parte na privada
6. Quanto à dedicação aos estudos extra-classe:
 Não estuda estuda até 3 horas semanais estuda de 4 a 6 horas semanais estuda de 7 a 10 horas semanais estuda acima de 10 horas semanais
7. Exerce ou exerceu atividade acadêmica de Pesquisa e ou de Extensão além do Trabalho de Conclusão de Curso? Sim Não
 Caso SIM, o tempo de dedicação ao Projeto é ou foi de:
 até 10 horas semanais de 11 a 20 horas semanas mais de 20 horas semanais
8. Exerce atividade profissional remunerada? Não Sim
 até 4 horas diárias de 6 a 8 horas diárias

II. QUESTÕES

1. As Instituições de Educação Superior (IES) passaram a ser avaliadas pelo MEC a partir da década de 1990, inicialmente por meio do Exame Nacional de Curso (ENC - conhecido como *provão*) e a partir de 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que inclui como parte do processo avaliativo das IES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Assinale a seguir o item que melhor traduz os seus conhecimentos sobre esta avaliação

- a. Conheço as linhas gerais do SINAES e compreendo seus objetivos e finalidades.
- b. Não conheço o SINAES mas tenho informações sobre os seus objetivos e finalidades.
- c. Tenho informações sobre ENADE e suas repercussões no meu curso e na minha instituição
- d. Não conheço o SINAES/ENADE e não sei sobre os seus objetivos e finalidades.

2. Este sistema avaliação das IES tem vários objetivos, dentre eles destaca-se o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino dos cursos de graduação. A seu ver esta avaliação tem promovido mudanças na coordenação do seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição?

Enumere os itens na ordem de importância, sendo 1 o mais importante. (você poderá deixar itens em branco)

- a.() Promoveu melhorias nas instalações físicas e nos equipamentos do curso.
- b.() A biblioteca do curso foi atualizada e novos recursos foram implantados.
- c.() O curso passou a abordar o tema “avaliação” em eventos como seminários, palestras etc.
- d.() Não percebi nenhuma mudança no meu curso em função desta avaliação.

3. Quanto à prática pedagógica dos professores em sala de aula, você considera que os seus professores sentem-se influenciados pela avaliação promovida pelo MEC ao planejarem e executarem as suas aulas?

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua opinião a esse respeito

- a.() A maioria dos professores não se refere a esta avaliação e não demonstra envolvimento com este assunto.
- b.() A maioria dos professores se preocupa com os resultados desta avaliação para o curso e conversa genericamente sobre o assunto em classe.
- c.() Poucos professores se referem a esta avaliação em classe.
- d.() A maioria dos professores se posiciona contrária a esta avaliação e sugere que ela não avalia nada.
- e.() A maioria dos professores se preocupa com o desempenho dos estudantes no ENADE e demonstra que procurou se informar sobre o formato e o estilo da prova.

4. Além do ENADE, que avalia o desempenho dos estudantes, o SINAES também avalia outras dimensões institucionais, quais seja o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Estes dados são levantados por meio de uma **auto-avaliação institucional** em que a própria instituição se avalia segundo dimensões ou indicadores propostos pelo MEC. Nesta etapa do processo, em geral, os gestores da instituição convida alunos, professores e funcionários a opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos e sugerir ações para a melhoria dos cursos por ela oferecidos.

Neste sentido, assinale a seguir os itens que correspondem às ações implementadas pela sua instituição e/ou curso:

- a.() Alunos avaliam, periodicamente, rede física, instalações, equipamentos, laboratórios, biblioteca, serviços de atendimento diversos etc.
- b.() Alunos avaliam os professores quanto ao desenvolvimento das aulas (metodologia, relacionamento, procedimentos avaliativos, material didático etc.).
- c.() Alunos avaliam a coordenação do curso e/ou colegiados de curso.
- d.() Alunos participam de ações implementadas para discussão dos projetos específicos do curso, tais como organização de eventos acadêmicos e projetos de pesquisa.

- e.() Alunos participam dos debates sobre questões curriculares tais como organização e avaliação dos Estágios Supervisionados, elaboração de oficinas e cursos extensivos à comunidade, participação com trabalhos em eventos etc.
- f.() Desconheço estas ações em minha instituição.

5. Como você considera que a avaliação institucional SINAES/ENADE tem sido abordada pelo seu curso e pela sua instituição:

Assinale o item que melhor traduz a sua opinião sobre esta questão.

- a.() Os alunos são informados sobre o SINAES, sua abrangência, princípios, objetivos, metodologia e instrumentos, bem como as repercussões do seu resultado para o curso e a instituição.
- b.() Os alunos são bem informados apenas sobre o ENADE, pois os alunos precisam se preparar para o exame.
- c.() Apenas os alunos sorteados para realizar o exame foram informados pela instituição sobre a realização da prova organizada e aplicada pelo MEC.
- d.() Não há informações sobre este assunto no curso e na instituição.

6. Na ocasião da realização do ENADE, quais foram as providências tomadas pelo curso e ou pela instituição em relação aos alunos:

Assinale os itens que correspondem à realidade do seu curso:

- a.() Informou a todos os alunos do curso sobre a avaliação, explicando sua finalidade e a sua importância no contexto das políticas públicas para a educação superior no Brasil.
- b.() Informou e orientou sobre os procedimentos para a realização do exame apenas aos alunos sorteados pelo MEC para realizar a prova.
- c.() Organizou minicursos e outras atividades complementares com os alunos sorteados, com o objetivo de melhor prepará-los para a realização do exame;
- d.() Apenas fixou a lista de sorteados para o exame no mural dos alunos, contendo as informações necessárias para que os convocados se organizassem para a realização do exame.
- e.() Informou, orientou e colaborou para que todos os convocados comparecessem no dia do exame.
- f.() Este assunto não foi abordado pela instituição, fiquei sabendo do ENADE por outros meios.

7. Que alterações você percebeu no trabalho dos seus professores em sala de aula e que você atribuiria ao processo de avaliação promovido pelo MEC?

Assinale os itens em que você percebeu as alterações:

- a.() Maior disponibilidade de atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades.
- b.() Maior dedicação e estímulo aos alunos na participação em eventos.
- c.() Maior entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição.
- d.() Maior conhecimento do currículo do seu curso demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar.
- e.() Maior estímulo aos alunos para participarem dos Programas de Iniciação Científica.
- f.() Mais empenho em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar.
- g.() Maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do ENADE.
- h.() Passaram a se mostrar insatisfeitos diante do aumento das suas atividades na instituição.

8. Quanto ao resultado do seu curso no ENADE, você:

Assinale apenas uma resposta

- a.() Conhece o resultado e acha que ele corresponde à realidade do curso;
- b.() Conhece o resultado e acha que ele não corresponde à realidade do seu curso por ter sido muito baixo;
- c.() Conhece o resultado e acha que não corresponde à realidade do seu curso por ter sido muito alto;
- d.() Não conhece o resultado mas considera que ele pode contribuir para alguma reflexão entre os membros da comunidade acadêmica;
- e.() Não conhece o resultado e não acredita na sua importância;
- f.() Não sabia que havia um resultado disponível sobre o desempenho do seu curso nesta avaliação.

9. Sobre os processos de avaliação promovidos pelo MEC:

Assinale as afirmativas que correspondem à sua opinião

- a.() Trata-se de uma forma de avaliar e classificar o curso e a instituição que atende apenas aos interesses do governo em promover o ranqueamento das IES, pouco ou nada contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.
- b.() Trata-se de uma forma de avaliar o curso e a instituição que, embora se apresente primeiramente como instrumento de regulação das IES, poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e a reflexão.
- c.() Trata-se de um mecanismo de controle inspirado nas orientações dos organismos multilaterais de financiamento que tem como objetivo classificar as instituições e promover uma adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho.
- d.() Trata-se de uma estratégia que visa controlar a qualidade do ensino nas instituições de educação superior em tempos de grande expansão de oferta de vagas na rede privada.

e.() Trata-se de um mecanismo de controle da qualidade da educação superior que se faz necessário para informar à população sobre as IES de baixa qualidade.

f.() Trata-se de mais um modismo que vai passar.

g.() Não acredito nesta forma de avaliação por ser imposta de cima para baixo.

h.() Não tenho opinião sobre este assunto.

10. Para você, quais fatores são mais importantes para determinar a **qualidade de um curso**?

Enumere, na primeira coluna do quadro abaixo, apenas cinco itens em ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante.

Quadro - A qualidade de um curso

Ordem de importância	Tópicos	Apreciação
	1. Projeto Pedagógico	► Um ótimo Projeto Pedagógico aliado a um currículo atualizado.
	2. Professores	► Professores com vasta experiência nas respectivas áreas de atuação profissional. ► Professores qualificados, com titulação em mestrado e doutorado, vinculados a projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais, com reconhecida produção acadêmica e participação em eventos da área.
	3. Gestores	► Gestores capacitados para lidar com as rápidas e dinâmicas tendências do mundo do trabalho. ► Gestão colegiada com participação ativa de representações de professores, alunos e funcionários.
	4. Acervo Bibliográfico	► Ampla e atualizado acervo bibliográfico, aliado a um sistema de consulta virtual ligado às principais bibliotecas nacionais e estrangeiras.
	5. Laboratórios	► Modernos laboratórios de informática e demais laboratórios que atendam às especificidades do Projeto Pedagógico do curso.
	6. Eventos Científicos	► Promoção periódica de eventos acadêmicos, científicos e profissionais que possibilitem a divulgação dos trabalhos realizados pelo curso, estendendo os benefícios dos estudos e pesquisas desenvolvidos no curso e pelo curso à comunidade e à sociedade.
	7. Alunos	► Alunos bem formados na educação básica e empenhados no estudo em seu curso de graduação.
	8. Pós-Graduação	► Um Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com linhas de pesquisa nas diversas áreas, conjugando formação profissional e produção e divulgação do conhecimento.
	9. Rede Física	► Ótima rede física e instalações, modernos equipamentos de áudio-visual, ambientes climatizados etc.
	10. ENADE	► Ótima classificação nos exames nacionais promovidos pelo MEC, tais como Provão e ENADE.

11. A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo MEC podem contribuir para a **melhoria da qualidade do seu curso**?

- a.() **Sim**, a avaliação pode contribuir para elevar a qualidade de ensino da graduação por motivar e desencadear mudanças em vários aspectos das IES.
- b.() **Não**, a avaliação é procedimento burocrático que não incide na qualidade de ensino, pois a única preocupação é o ranqueamento das IES.

12. Sobre o envolvimento dos seus professores nas diversas atividades acadêmicas do curso e da instituição ao longo da sua formação, você observou que:

Assinale a seguir os itens que você considerar verdadeiros.

- a.() Os professores demonstram disponibilidade para atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades.
- b.() Os professores estimulam os alunos a participarem de eventos acadêmicos e científicos da sua respectiva área de formação.
- c.() Os professores demonstram entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição.
- d.() Os professores têm um amplo conhecimento do currículo do seu curso, demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar.
- e.() Os professores estimulam o aluno a ingressar nos Programas de Iniciação Científica sob sua orientação ou de outros professores.
- f.() Os professores se empenham em diversificar a abordagem do conteúdo, relacionando-o às questões sociais mais amplas (interdisciplinaridade).
- g.() Os professores diversificaram os seus instrumentos avaliativos, procurando torná-los uma oportunidade a mais de aprendizagem.
- h.() Os professores se empenham em melhorar as suas aulas.
- i.() Os professores se queixam, com frequência, do aumento de atividades na instituição, tais como aumento do número de aulas semanais, participação em reuniões e eventos, envolvimento em atividades extra-classe e da falta de tempo para se dedicarem mais aos alunos.

13. Espaço aberto para você expor suas dúvidas, críticas e/ou sugestões sobre a avaliação.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - DOCENTE

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as *repercussões das políticas públicas de avaliação da educação superior na prática pedagógica do professor*. Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que informações que possam propiciar a sua identificação não serão divulgadas.

II. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. **Instituição em que leciona:** _____
2. **Gênero:** ()feminino; ()masculino
3. **Idade:** ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
4. **Titulação:** ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
5. **Tempo de docência no Ensino Superior:** ()até 5 anos; ()6 a 10 anos;
() 11 a 15 anos ()acima de 15 anos.
6. **Graduação:** _____

II. QUESTÕES

1. As Instituições de Educação Superior (IES) passaram a ser avaliadas pelo MEC a partir da década de 1990, inicialmente por meio do Exame Nacional de Curso (ENC - conhecido como *provão*) e a partir de 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que inclui como parte do processo avaliativo das IES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Assinale a seguir o item que melhor traduz os seus conhecimentos sobre esta avaliação

- a.() Conheço as linhas gerais do SINAES e compreendo seus objetivos e finalidades.
- b.() Não conheço o SINAES mas tenho informações sobre os seus objetivos e finalidades.
- c.() Tenho informações sobre ENADE e suas repercussões no meu curso e na minha instituição
- d.() Não conheço o SINAES/ENADE e não sei sobre os seus objetivos e finalidades.

2. Este sistema avaliação das IES tem vários objetivos, dentre eles destaca-se o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino dos cursos de graduação. A seu

ver esta avaliação tem promovido mudanças na coordenação do seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição?

Enumere os itens na ordem de importância, sendo 1 o mais importante. (você poderá deixar itens em branco)

- a.() Promoveu melhorias nas instalações físicas e nos equipamentos do curso.
- b.() A biblioteca do curso foi atualizada e novos recursos foram implantados.
- c.() O curso passou a abordar o tema “avaliação” em eventos como seminários, palestras etc.
- d.() Não percebi nenhuma mudança no meu curso em função desta avaliação.

3. Você considera que a sua prática pedagógica tem sido influenciada pela avaliação promovida pelo MEC, no que tange ao planejamento e execução das suas aulas?

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua posição a esse respeito

- a.() Não faço referência a esta avaliação e não me envolvo com este assunto.
- b.() Eu me preocupo com os resultados desta avaliação e converso genericamente sobre o assunto com os alunos em classe.
- c.() Não concordo com esta avaliação e por isso ela não influencia meu trabalho em sala de aula.
- e.() Preocupo-me com o desempenho dos meus alunos no ENADE e procuro me informar sobre o conteúdo, o formato e o estilo da prova.
- f.() Procuro conhecer a prova e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciono.
- g.() Tenho procurado adequar o meu planejamento ao modo como o ENADE aborda os conteúdos nos exames.

4. Além do ENADE, que avalia o desempenho dos estudantes, o SINAES também avalia outras dimensões institucionais, quais seja o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Estes dados são levantados por meio de uma **auto-avaliação institucional** em que a própria instituição se avalia segundo dimensões ou indicadores propostos pelo MEC. Nesta etapa do processo, em geral, os gestores da instituição convida alunos, professores e funcionários a opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos e sugerir ações para a melhoria dos cursos por ela oferecidos.

Neste sentido, assinale a seguir os itens que correspondem às ações implementadas pela sua instituição e/ou curso:

- a.() Alunos avaliam, periodicamente, rede física, instalações, equipamentos, laboratórios, biblioteca, serviços de atendimento diversos etc.
- b.() Alunos avaliam os professores quanto ao desenvolvimento das aulas (metodologia, relacionamento, procedimentos avaliativos, material didático etc.).
- c.() Alunos avaliam a coordenação do curso e/ou colegiados de curso.
- d.() Alunos participam de ações implementadas para discussão dos projetos específicos do curso, tais como organização de eventos acadêmicos e projetos de pesquisa.
- e.() Alunos participam dos debates sobre questões curriculares tais como organização e avaliação dos Estágios Supervisionados, elaboração de oficinas e cursos extensivos à comunidade, participação com trabalhos em eventos etc.
- f.() Desconheço estas ações em minha instituição.

5. Como você considera que a avaliação institucional SINAES/ENADE tem sido abordada pelo seu curso e pela sua instituição:

Assinale o item que melhor traduz a sua opinião sobre esta questão.

- a. () Os professores são informados sobre o SINAES, sua abrangência, princípios, objetivos, metodologia e instrumentos, bem como as repercussões do seu resultado para o curso e a instituição.
- b. () Os professores são bem informados apenas sobre o ENADE, pois precisam contribuir para preparar os alunos para o exame.
- c. () Não há informações sobre este assunto no curso e na instituição.

6. Na ocasião da realização do ENADE, quais foram as providências tomadas pelo curso e ou pela instituição em relação aos professores:

Assinale os itens que correspondem à realidade do seu curso:

- a. () Informou a todos os professores do curso sobre a avaliação, explicando sua finalidade e a sua importância no contexto das políticas públicas para a educação superior no Brasil.
- b. () Informou e orientou sobre os procedimentos para a realização do exame apenas aos professores diretamente envolvidos com os alunos que realizariam a prova.
- c. () Organizou minicursos e outras atividades complementares com os alunos sorteados, com o objetivo de melhor prepará-los para a realização do exame;
- d. () Fixou a lista dos alunos sorteados para o exame no mural dos professores;
- e. () Não houve providências específicas em função do ENADE.

7. Que alterações você percebeu no seu trabalho e no de seus colegas em sala de aula, que você atribuiria ao processo de avaliação promovido pelo MEC?

Assinale os itens em que você percebeu as alterações:

- a. () Maior disponibilidade de atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades.
- b. () Maior dedicação e estímulo aos alunos na participação em eventos.
- c. () Maior entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição.
- d. () Maior conhecimento do currículo do curso demonstrando conhecer o perfil do profissional que está contribuindo para formar.
- e. () Maior estímulo aos alunos para participarem dos Programas de Iniciação Científica.
- f. () Mais empenho em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar.
- g. () Maior preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do ENADE.
- h. () Maior incidência de professores insatisfeitos diante do aumento das suas atividades na instituição.

8. Quanto ao resultado do ENADE, dos cursos em que leciona:

Assinale apenas uma resposta

- a. () Conhece os resultados e acha que eles correspondem à realidade dos cursos;
- b. () Conhece o resultado e acha que ele não corresponde à realidade do curso por ter sido muito baixo;

- c.() Conhece o resultado e acha que não corresponde à realidade do curso por ter sido muito alto;
- d.() Não conhece o resultado mas considera que ele pode contribuir para alguma reflexão entre os membros da comunidade acadêmica;
- e.() Não conhece o resultado e não acredita na sua importância;
- f.() Não sabia que havia um resultado disponível sobre o desempenho do curso nesta avaliação.

9. Sobre os processos de avaliação promovidos pelo MEC:

Assinale as afirmativas que correspondem à sua opinião

- a.() Trata-se de uma forma de avaliar e classificar o curso e a instituição que atende apenas aos interesses do governo em promover o ranqueamento das IES, pouco ou nada contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.
- b.() Trata-se de uma forma de avaliar o curso e a instituição que, embora se apresente primeiramente como instrumento de regulação das IES, poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e a reflexão.
- c.() Trata-se de um mecanismo de controle inspirado nas orientações dos organismos multilaterais de financiamento que tem como objetivo classificar as instituições e promover uma adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho.
- d.() Trata-se de uma estratégia que visa controlar a qualidade do ensino nas instituições de educação superior em tempos de grande expansão de oferta de vagas na rede privada.
- e.() Trata-se de um mecanismo de controle da qualidade da educação superior que se faz necessário para informar à população sobre as IES de baixa qualidade.
- f.() Trata-se de mais um modismo que vai passar.
- g.() Não acredito nesta forma de avaliação por ser imposta de cima para baixo.
- h.() Não tenho opinião sobre este assunto.

10. Para você, quais fatores são mais importantes para determinar a **qualidade de um curso**?

Enumere, na primeira coluna do quadro abaixo, apenas cinco itens em ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante.

Quadro – A qualidade de um curso

Ordem de importância	Tópicos	Apreciação
	1. Projeto Pedagógico	► Um ótimo Projeto Pedagógico aliado a um currículo atualizado.
	2. Professores	► Professores com vasta experiência nas respectivas áreas de atuação profissional. ► Professores qualificados, com titulação em mestrado e doutorado, vinculados a projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais, com reconhecida produção acadêmica e participação em eventos da área.
	3. Gestores	► Gestores capacitados para lidar com as rápidas e dinâmicas tendências do mundo do trabalho. ► Gestão colegiada com participação ativa de representações de professores, alunos e funcionários.
	4. Acervo Bibliográfico	► Amplo e atualizado acervo bibliográfico, aliado a um sistema de consulta virtual ligado às principais bibliotecas nacionais e estrangeiras.
	5. Laboratórios	► Modernos laboratórios de informática e demais laboratórios que atendam às especificidades do Projeto Pedagógico do curso.
	6. Eventos Científicos	► Promoção periódica de eventos acadêmicos, científicos e profissionais que possibilitem a divulgação dos trabalhos realizados pelo curso, estendendo os benefícios dos estudos e pesquisas desenvolvidos no curso e pelo curso à comunidade e à sociedade.
	7. Alunos	► Alunos bem formados na educação básica e empenhados no estudo em seu curso de graduação.
	8. Pós-Graduação	► Um Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com linhas de pesquisa nas diversas áreas, conjugando formação profissional e produção e divulgação do conhecimento.
	9. Rede Física	► Ótima rede física e instalações, modernos equipamentos de áudio-visual, ambientes climatizados etc.
	10. ENADE	► Ótima classificação nos exames nacionais promovidos pelo MEC, tais como Provão e ENADE.

11. A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo MEC podem contribuir para a **melhoria da qualidade do seu curso**?

a. **Sim**, a avaliação pode contribuir para elevar a qualidade de ensino da graduação por motivar e desencadear mudanças em vários aspectos das IES.

b. **Não**, a avaliação é procedimento burocrático que não incide na qualidade de ensino, pois a única preocupação é o de ranquear as IES.

12. Sobre o seu envolvimento nas diversas atividades acadêmicas do curso e da instituição você:

Assinale a seguir os itens que correspondem à sua vivência como docente na Instituição.

a. Conto com disponibilidade para fazer atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades.

b. Estimulo os meus alunos a participarem de eventos acadêmicos e científicos da sua respectiva área de formação.

c. Considero-me comprometido com os projetos desenvolvidos pela instituição.

d. Tenho um amplo conhecimento do currículo do curso em que leciono e conheço o perfil do profissional que estou contribuindo para formar.

e. Estimulo os alunos a ingressarem nos Programas de Iniciação Científica sob minha orientação ou de outros professores.

f. Empenho-me em diversificar a abordagem do conteúdo que ministro, relacionando-o às questões sociais mais amplas (interdisciplinaridade).

g. Diversifico os meus instrumentos avaliativos, procurando torná-los uma oportunidade a mais de aprendizagem para os alunos.

h. Tenho procurado melhorar a qualidade das minhas aulas.

i. Mudanças no interior da instituição tem ocasionado um aumento de tarefas docentes e do número de aulas semanais, o que tem comprometido a qualidade nos aspectos pedagógicos.

13. Espaço aberto para você expor suas dúvidas, críticas e/ou sugestões sobre a avaliação

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)