



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
**Condições, processos e efeitos da autoavaliação
nos cursos de graduação da UFPA**

DÉBORA ALFAIA DA CUNHA

Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Condições, processos e efeitos da autoavaliação
nos cursos de graduação da UFPA**

DÉBORA ALFAIA DA CUNHA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação da Professora Dra. Marília Fonseca.

Brasília (DF), 2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 985396.

C972a Cunha, Débora Alfaia da.
Avaliação da educação superior : condições, processos
e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação
da UFPA / Débora Alfaia da Cunha. -- 2010.
354 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

Orientação: Marília Fonseca.

1. Universidade Federal do Pará. 2. Avaliação educacional.
3. Ensino superior. I. Fonseca, Marília. II. Título.

CDU 378.146

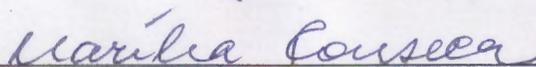
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

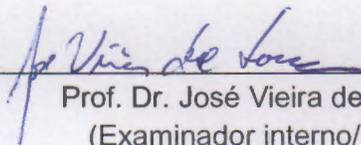
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Condições, processos e efeitos da
autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA

DÉBORA ALFAIA DA CUNHA

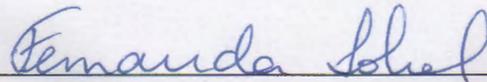
BANCA EXAMINADORA:



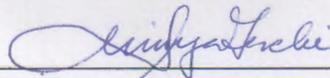
Prof^ª. Dra. Marília Fonseca
(Orientadora)



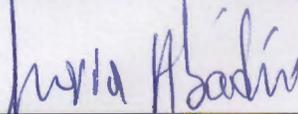
Prof. Dr. José Vieira de Sousa
(Examinador interno/UnB)



Prof^ª. Dra. Fernanda Antonia Sobral
(Examinadora externa/UnB)



Prof^ª. Dra. Mirza Seabra Toschi
(Examinadora externa/UEG)



Prof^ª. Dra. Maria Abádia da Silva
(Examinadora interna /UnB)

Brasília, dezembro de 2010.

A Deus, porque fé e ciência são campos diferentes, mas coexistentes em mim.

AGRADECIMENTOS

Apesar da capa da tese apresentar somente meu nome, como a autora da pesquisa, esta não se configura como um produto solitário e individual. Em verdade, o presente texto só foi possível pela existência e colaboração fraterna de um coletivo de pessoas e instituições, sem o qual não possuiria a capacidade, a serenidade e a ousadia de produzi-lo. Por isso, neste momento, identifico alguns nomes e agradeço publicamente.

À minha super família: aos meus pais, Odileuza e Raimundo Cunha, pela vida e educação; aos meus irmãos, Fábio e Suzana Cunha, pelo companheirismo; à minha cunhada Luciane Cunha, pela amizade e auxílio na transcrição das entrevistas; à Paola e a Pedro Cunha, meus pequenos sobrinhos e grandes amores, pelos sorrisos e brincadeiras que fizeram menos dura essa caminhada; a Thaís Alfaia, minha amada prima, pelo auxílio na transcrição das entrevistas; ao meu namorado e amigo Cláudio Lopes, pela montagem do banco de dados e pelo amor, constante e compreensivo, neste percurso marcado por distâncias e ausências.

À prof^a. Ms. Maria Neusa Monteiro, por me ensinar o rigor e a beleza da Ciência e da Filosofia. Por me fazer compreender que a crítica, necessária ao avanço do conhecimento social, deve ser pautada na ética e na solidariedade.

À prof^a. Dr^a. Marília Fonseca, pelo acompanhamento e orientação competente, exigente e desafiante; e por acreditar na viabilidade da pesquisa nos meus muitos momentos de descrença. Agradeço ainda por fazer claras as relações entre as categorias empíricas e teóricas e, por isso, me fazer ver os limites inicialmente impostos por minha posição e trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus professores e professoras: Dr^a. Lúcia Rezende; Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo; Dr^a. Maria Abádia da Silva; Dr^a. Eda Castro; Dr^a. Wivian Weller; Dr^a. Nicole Pfaff e Dr. Bráulio Matos e Sousa, pelas aulas, debates e conversas que me comprovaram que o doutorado na UnB foi uma escolha acertada e importante para minha formação como pesquisadora. Entre meus estimados professores destaco o apoio do Dr. José V. de Sousa (UnB) que por meio de indicações bibliográficas e críticas construtivas me auxiliou a melhorar a forma de análise da realidade da Educação Superior.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) pelas experiências formativas do curso de doutorado; bem como a Secretaria de Pós-graduação da FE pelo constante apoio, competente e carinhoso.

À UFPA, pelas informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, em especial a Diretoria de Ensino; a Pró-reitoria de Ensino de Graduação; a Pró-reitoria de Planejamento e a Comissão Própria de Avaliação.

Novamente a UFPA pelo apoio constante, por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Meu agradecimento especial aos funcionários do Departamento de Pós-graduação, especificamente a Honorino Cordeiro e Luana Roriz.

Aos professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação da UFPA, em particular aos entrevistados, por aceitarem falar sobre os desafios da prática avaliativa neste subcampo disciplinar do qual também faço parte, o da Pedagogia. Pesquisar na FE/UFPA, espaço no qual me tornei educadora, foi um regresso a casa.

Aos funcionários, docentes e alunos da Faculdade de Direito da UFPA, com destaque para os entrevistados, pela solidariedade com o trabalho de pesquisa e por me permitirem conhecer o ensino jurídico, seus dilemas e especificidades.

A comunidade acadêmica da Faculdade de Biologia, pelo auxílio no trabalho de campo e por permitirem socializar, pela tese, as experiências avaliativas vividas por esse coletivo que se experimenta e, por isso, aprende nas contradições, limites e potencialidades que caracterizam a autoavaliação.

A comunidade acadêmica da Faculdade de Engenharia da Computação, pelo acolhimento da pesquisa e por me ensinar que a avaliação é um espaço que, além de conflitos e contradições, é caracterizado pela coragem da autocrítica e pelo trabalho e a alegria do autoaprendizado.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro imprescindível à realização do trabalho de pesquisa.

Aos colegas do *Campus* de Castanhal, em especial aos amigos Adriano Silva, Eula Nascimento, Zilda Laura, Ana Lúcia Dias, Cláudia Gomes e Leandro Passarinho, que sempre torceram pelo sucesso deste estudo.

Aos membros da banca de qualificação: Dr^a. Fernanda Antonia da F. Sobral (UnB); Dr^a. Vera Lúcia J. Chaves (UFPA) e Dr. José V. de Sousa (UnB), pelas importantes contribuições na melhoria do projeto de tese.

Aos membros da banca de defesa: Dr^a. Fernanda Antonia da F. Sobral (UnB); Dr. José V. de Sousa (UnB); Dr^a. Mirza Seabra Toschi (UEG) e a Dr^a Maria Abádia da Silva pela leitura cuidadosa do trabalho de tese e pelas críticas e contribuições à versão final.

A Jane Costa, Iracilda, Magna Abranches, Tania Mara, Rafaela, Rafael etc. Enfim, aos amigos e amigas de Belém, Castanhal, Brasília, Cametá e tantas outras cidades, que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização do texto ora apresentado.

De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua. Também inocente, mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos, de caráter objetivo, proclamando resultados supostamente inquestionáveis e tidos como perfeitamente críveis. Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, ou que é indiferente fazê-la ou não.

(DIAS SOBRINHO, 2003)

RESUMO

O estudo apresentado analisa as práticas em autoavaliação desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e seus efeitos em quatro cursos de graduação. O recorte temporal são as experiências realizadas após 2004, sob a inspiração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O referencial teórico partiu das contribuições de Bourdieu. A partir deste autor, indicamos a Autoavaliação Institucional tanto como uma demanda externa à universidade que possui força de impor a revisão do *habitus* acadêmico, quanto uma estratégia prática de ampliação da autonomia universitária, ao permitir acompanhar criticamente os processos de mudança e ajustes entre as práticas acadêmicas e as novas demandas sociais, entre *habitus* e *habitat*. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, apesar de utilizar constantemente dados quantitativos como apoio à argumentação, e sua tipologia é de um estudo de efeitos (Causal ou de impacto). A pesquisa compreendeu duas etapas: a primeira constou de pesquisa bibliográfica, subdividida em composição do marco teórico e revisão da literatura, e a segunda em pesquisa de campo, na qual se inclui também o estudo documental. O primeiro momento da pesquisa bibliográfica se caracterizou pelo aprofundamento nas obras de Bourdieu e debatedores desse autor. O segundo momento se constituiu na revisão da literatura, realizada por meio da análise de estudos, teóricos e empíricos, que versavam especificamente sobre avaliação institucional. Os estudos empíricos foram selecionados principalmente no banco de teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Ainda na revisão da literatura, buscamos informações de livre acesso na *internet*, em periódicos e em livros de autores nacionais e internacionais, em especial nas obras de Dias Sobrinho e Almerindo Janela Afonso. A fase documental foi extensa e incluiu a análise da legislação pertinente aos processos de avaliação e autoavaliação institucional das instituições de Educação Superior, bem como documentos do Ministério da Educação (Mec) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) elaborados a partir de 1993. Documentos da instituição, dos cursos pesquisados e de suas representações profissionais também foram analisados. O estudo empírico foi realizado na Universidade Federal do Pará e contou com entrevistas de gestores, da Administração Superior e da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e de professores dos cursos de Licenciatura em Biologia e Pedagogia e dos bacharelados em Direito e Engenharia da Computação. Os resultados da pesquisa indicam que as práticas autoavaliativas na UFPA são caracterizadas por dois movimentos diferentes. Primeiro, pela falta de globalidade e de integração, que limitam a Autoavaliação Institucional da UFPA a algumas práticas setorizadas, como a avaliação de cursos de graduação, e isolam a CPA da dinâmica institucional. Segundo, pela incorporação, por algumas faculdades, da necessidade de acompanhar e/ou participar dos diferentes processos avaliativos que afetam a graduação, estimulada pela confluência de políticas curriculares, avaliativas e de expansão. Em tais condições, a autoavaliação possui efeitos, em maior ou menor grau, nos diferentes cursos de graduação da UFPA. A diferença de efeitos depende da capacidade de cada Faculdade e/ou Instituto em efetivar e consolidar as práticas autoavaliativas. Entre as Faculdades que realizaram a autoavaliação em parceria com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), como o Direito, a Biologia e a Engenharia da Computação observaram-se efeitos

em oito dimensões: interesse pela avaliação, comunicação acadêmica, infraestrutura e financiamento, gestão do curso, dinâmicas curriculares, atuação discente, trabalho docente e seleção e capacitação de professores. Observou-se ainda que a parceria com a Pró-reitoria foi fundamental para administrar os conflitos iniciais com o corpo docente e garantir o início das práticas autoavaliativas nas três faculdades anteriormente citadas. Entre os cursos que optaram por não participar dos processos autoavaliativos promovidos pela Pró-reitoria de Ensino (Proeg), como a Faculdade de Pedagogia, observou-se uma maior dificuldade em iniciar a autoavaliação do curso e administrar os conflitos com o corpo docente. Apesar de efetivamente não observarmos a existência, até aquele momento, de uma avaliação do curso de Pedagogia, as práticas autoavaliativas ocorrem no cotidiano das salas de aula, por meio do diálogo entre professores e alunos sobre a dinâmica das atividades pedagógicas e curriculares. Contudo, apesar de sua importância pedagógica essa forma mais individualizada de autoavaliação não demonstrou, durante o trabalho de campo, favorecer a gestão do currículo na Faculdade de Pedagogia porque a autoavaliação, realizada pelos docentes em sala de aula, fica limitada a mudanças setorizadas em suas disciplinas, não sendo utilizada como um material relevante para uma ampla reflexão sobre o curso, a Faculdade de Educação e seus desafios. A conclusão indica que a autoavaliação impulsiona, em maior ou menor grau dependendo da trajetória autoavaliativa de cada Faculdade, a modificação e a adequação das práticas, do *habitus*, as novas demandas curriculares e avaliativas, em especial entre os professores, e entre estes os docentes que ingressaram mais recentemente na instituição. Todavia, ao introduzirem um elemento de reflexão prática (da ação e da situação), a autoavaliação também permite a esses agentes construir coletivamente estratégias práticas de resistência e autonomia. O estudo conclui ainda que a autoavaliação possui potencialidades formativas importantes e, por isso, sua forma e dinâmicas precisam ser mais debatidas pela comunidade acadêmica, e, nesse processo dialógico, serem ampliadas e consolidadas na UFPA.

Palavras-chaves: Educação Superior, Autoavaliação Institucional, ensino de graduação.

ABSTRACT

The following research aims at analyzing the actions on self-assessment performed by Universidade Federal do Pará and their effects on four undergraduate courses. The temporal figures held are the experiences accomplished after the year 2004, based on Sinaes (National System of College Assessment). The theoretical framework is based on Bourdieu's concept. Concerning this author's, we indicate the institutional self-assessment not only as an external demand to the university which has power to impose the review of college habitus but also as a practical strategy of the academic autonomy amplification when permitting to follow the transition and adjustment processes among academic actions and new social demand, between *habitus* and *habitat*. Although quantitative data is regularly used to support the arguments, the study is methodologically qualitative, and its typology relates to study of effects (Cause or Impact). The research is divided into two steps: the former consists of bibliographic research, subdivided in conceptual framework composition and literature review; the latter consists of field research, including the documental study. The early bibliographic research moment was typified by deepening Bourdieu's works as well as the author's criticizers. The second moment consisted on the literature review accomplished by conceptual and empiric study analyses which reflected specifically on institutional assessments. The empiric studies were mainly selected from the thesis bank in Ibict (Brazilian Institute of Information in Science and Technology). Taking the literature review, we searched data from the Internet, reading periodicals and national and international book authors, mainly Dias Sobrinho and Almerindo Janela Afonso's works. The documental phase was extensive and included the legislation analysis on academic assessment and self-assessment process in higher education degrees, as well as Mec (The Ministry of Education) and INEP (The National Institute of Educational Studies and Researches) documents elaborated from 1993 on. The institution documents of the researched college courses and their professional representations were also analyzed. The empirical study was conducted in UFPA (Universidade Federal do Pará) and included interviews of managers, Senior Management and the Committee for Assessment (CPA), as well as professors of undergraduate courses in Biology and Education and bachelors of Law and Computer Engineering. The research results indicate that self-assessment actions in UFPA are distinguished by two different movements. First, by the lack of completeness and integration which restrict the Institutional Self-assessment in UFPA to some sectorized actions, such as the assessment of college degrees, and also isolate CPA from the institutional dynamic. Second, concerning some colleges, by incorporating the need to monitor and/or participate in various assessment processes which affect graduation, which are stimulated by the confluence of curricular, evaluative and expansive policies. Under such conditions, self-assessment has its effects, at different levels, on the various undergraduate courses in UFPA. The sorts of effects depend on the capacity of each College and/or Institute to actualize and consolidate the self-assessment practices. Among the Colleges that performed self-assessment in partnership with Pro-rector of Undergraduate Studies (Proeg), such as Law, Biology and Computer Engineering, effects were observed in eight dimensions: interest in the assessment, academic communication, infrastructure and financing, course management, curricular dynamic, learner's performance, teaching work and professor selection and

training. It was also observed that the partnership with Pro-rector was fundamental to manage the initial conflicts with the faculty and ensure that self-evaluation practices begin in the three aforementioned colleges. The courses that have not been part of the self-evaluation processes promoted by the Pro-rector of Education (Proeg), such as the College of Education, show a greater difficulty in initiating the self-assessment of the course and manage conflicts with the faculty. Although any evaluation on the pedagogy course has not actually been observed until that moment, self-evaluation practices have taken place along the daily routine of the classroom, through dialogue among professors and learners concerning the development of teaching and curriculum activities. However, despite its educational importance, that piece of more individualized self-assessment has not demonstrated to be in favor of the curriculum management in the College of Education, during the field research, as the self-assessment conducted by professors in the classroom becomes limited to sectorized changes into its college subject, not being used as relevant material to a broad reflection on the course, the College of Education and its challenges. The result indicates that self-assessment enhances the modification and adaptation of practices, and habitus, at greater or less degree depending on the self-evaluation process of each College, to new curriculum and evaluative demands, especially among professors, and among learners who have entered the institution more recently. However, when introducing an element of practical reflection (on the action and situation), self-assessment also allows these agents to collectively develop practical strategies of resistance and autonomy. The study also concludes that self-assessment has important formative potentialities, and therefore, its form and dynamic need to be further discussed by the academic community, and to be expanded and consolidated in UFPA through this process of dialogue.

Keywords: Higher Education, Institutional Self-evaluation, undergraduate study.

RÉSUMÉ

La recherche présente l'analyse des pratiques dans l'évaluation interne développée pour l'Université Fédérale du Pará (UFPA) et ses effets dans quatre cours de graduation. L'article temporel son des expériences qu'a été réalisé après 2004, sur l'inspiration du Système National d'Évaluation d'Éducation Supérieure (Sinaes). La référence théorique a parti des contribution de Bourdieu. Suive cet auteur, nous avons indiqué l'évaluation interne Institutionnel autant avec d'une demande externe de l'université que possède d'une force d'impose la révision d'*habitus* académique, par rapport dans une stratégie pratique de l'ampliation d'une autonomie universitaire, pour permettre de suivre les critiques de processus de changement et s'accorder entre les pratiques académique et les nouvelles demandes sociaux, entre *l'habitus* et *l'habitat*. Méthodologiquement, la recherche est qualitative, malgré de l'utiliser constamment donne quantitatives avec la soutenance de l'argumentation, et sa typologie son d'un étude des effets (casuel ou d'impact). La recherche a compris deux étapes: la première a été consisté d'une recherche bibliographique, divisé dans une composition d'une marque théorique et une révision dans la littérature, la deuxième dans une recherche pratique, ou aussi on parle d'un étude documentaire. Dans un première moment de la recherche bibliographique a été caractérisé pour son approfondissement sur dans les œuvres de Bourdieu et les participant de cet auteur. Dans un deuxième moment a été constitué dans la révision littéraire, réalisé pour l'analyse des études, théorie et empiriques, que a été versioné spécifiquement sur l'évaluation institutionnel. Les études empiriques on a été sélectionné principalement pour banque de thèses de l'Institut Brésilien d'Information en Science et Technologie (Ibict). Quoique dans la révision de littérature, on cherche des informations de libre accès sur l'internet, en périodique et aussi sur des livres des auteurs nationaux et internationaux, en spécial dans les œuvres de Dias Sobrinho et Almerindo Janela Afonso. Cette phase documentaire c'est été vaste et été inclue l'analyse de la législation pertinente au processus d'évaluation et l'évaluation interne institutionnel dans les propres institutions d'Éducation Supérieure, comme par exemple les documents de le Ministère d'Éducation (Mec) et aussi de l'Institut National des Études et Recherches Éducationales (Inep) élaboré à partir de 1993. Ils ont analysé des documents des institutions, des cours de recherche et aussi ses représentations professionnelles. L'étude empirique a réalisé dans l'Université Fédérale du Pará et a compté sur l'interview des intellectuelles, d'Administration Supérieure, de la Commission Propre de l'Évaluation (CPA), des professeurs des cours en Licence en Biologie et Pédagogie et bachelier en Droit et aussi l'Ingénieur d'Ordinateur. Les résultats de la recherche voir que les pratiques d'évaluation interne dans UFPA ont caractérisé pour deux mouvements différents. Le premier, c'est pour manquer de mondialisation et aussi d'intégration, que limite l'Évaluation Institutionnel de l'UFPA et quelques pratiques divisent, avec une évaluation des cours de graduation, et laisse isoler la CPA d'académique institutionnel. Dans un deuxième moment, pour l'incorporation, pour quelques Facultés, de la nécessité d'accompagner et/ou participer des différents processus d'évaluation qu'affecte la graduation, stimulé pour la liaison politiques curriculum, d'évaluation et d'expansion. Tel conditions, l'évaluation possède l'effet, dans le plus ou moins degré, dans les différents cours de graduation de l'UFPA. La différence des effets dépend de la capacité de chaque Faculté et/ou l'Institut en effectuer et

consolider les pratiques d'évaluation. Entre les Faculté qu'ont réalisé d'évaluation dans une parcerie avec le Président de l'Université dans un Établissement de Graduation (Proeg), avec le cour de Droit, la Biologie et l'Ingénieur d'Ordinateur ont observé les effets dans en huit dimention: intérêt pour l'évaluation, communication académique, infrastructure et financière, gestion de cour, dynamiques curriculaires, rôle universitaire, projets des enseignement et selection et formation des enseignantes. Observez encore que le partenaire avec le Président de l'Université été fondamental pour l'administration des conflits du debut avec l'ensemble d'enseignantes et garantir le debut des pratiques l'évaluation interne dans les trois faculté antérieurement qu'on été citer. Entre les cours qu'ont choisi pour ne pas participé des processos l'évaluation interne promû pour le Président de l'Université d' enseignement (Proeg), avec la Faculté de Pedagogie, nous avons observé une grande dificulte en commencer une l'évaluation interne de cour et administrer les conflits avec l'ensemble d'enseignantes. Malgré effectivement nous avons jamais observe l'existence, jusqu'a ce moment la, d'une l'évaluation de cour de Pedagogie, les pratiques l'évaluation interne arrivent dans le quotidien dans les classes, avec le dialogue entre les enseignantes et les étudiants par rapport les ativities pedagogique et curriculaires. Cependant, malgré de cet importance pedagogique cet forme plus individuel de l'évaluation interne ne a pas démontré, pendant le travail de recherche, favoriser la gestion de curriculum dans le Faculté de Pedagogie parce que l'évaluation interne, réalisé pour les étudiants dans le classe, rest limite au changements setorisés dans ses propres disciplines, ne pas utiliser comme un matériel importante pour une vaste réflexion sur le cours, la Faculté d'Education et ses défi. La conclusion indique qu'l'évaluation interne de chaque Faculté, le modification et s'adapter aux pratiques, d'habitus, les nouveaux demandes curriculaires et évaluative, en special entre le enseignantes, et entre ces étudiants que ont entré plus recente dans l'Institution. Pourtant, l'introduire un élément de réflexion pratique (action et de son situation),a l'évaluation interne aussi permi les agentes de construer collectivement des strategies pratiques de resistênce et autonomie. L'étude conclure encore que l'évaluation interne possède de mesure de configuration importants et c'est pour ça, que sa forme et dynamiques besoin d'être plus debattu pour la communauté académique, et dans ce procès dialogique, vien rendre plus grand et consolider dans UFPA.

Mots clés: Education Superieur, l'Évaluation Interne Institucional, Enseignement de Graduation.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

- Figura 1. Interseção dos campos educacionais e científicos e distribuição das IES em um campo educacional interseccionado..... 94

GRÁFICOS

- Gráfico 1. Evolução das matrículas na Educação Superior. Brasil, 1962 – 1994..... 149
- Gráfico 2. Matrículas na Educação Superior por categoria administrativa. Brasil, 1984/2002..... 162
- Gráfico 3. Distribuição do Índice Geral de Cursos da Instituição por categoria administrativa. IGC, Brasil, 2008 (Triênio 2006, 2007 e 2008)..... 176
- Gráfico 4. Número de Instituições Federais de Educação Superior. Brasil, 1984/2008 178
- Gráfico 5. Respostas dos alunos de graduação em Direito sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém, 2009..... 260
- Gráfico 6. Percepção dos alunos de graduação em Direito sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém, 2009..... 261
- Gráfico 7. Respostas dos alunos de Engenharia da Computação sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém/2009.... 282
- Gráfico 8. Percepção dos alunos de Engenharia da Computação sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2009 282
- Gráfico 9. Respostas dos alunos de Licenciatura em Biologia sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém, 2010..... 302
- Gráfico 10. Percepção dos alunos de Licenciatura em Biologia sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2010..... 303

| | | |
|------------|--|-----|
| Gráfico 11 | Percepção dos alunos de Pedagogia sobre a sistemática de avaliação das disciplinas no curso: UFPA/Belém/2009..... | 318 |
| Gráfico 12 | Percepção dos alunos de Pedagogia sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2009..... | 319 |

QUADROS

| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Receios e expectativas docentes sobre a Participação do Colegiado de Pedagogia no Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação: PAACG, <i>Campus</i> de Castanhal, UFPA, 2004. | 60 |
| Quadro 2 | Estratégias vinculadas às políticas avaliativas que provocam mudanças nas IES..... | 137 |
| Quadro 3 | Efeitos da autoavaliação em três cursos de graduação da UFPA, 2009/2010..... | 323 |

TABELAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | Dissertações e teses sobre avaliação institucional (Brasil: 1997 – 2007)..... | 40 |
| Tabela 2 | Dissertações e teses sobre avaliação institucional, por área do programa de pós-graduação (Brasil: 1997 – 2007) | 41 |
| Tabela 3 | Dissertações e teses sobre avaliação institucional apresentadas aos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (1997 – 2007)..... | 42 |
| Tabela 4 | Dissertações e teses sobre avaliação institucional apresentadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, por tipo e dimensão analisada (1997 – 2007)..... | 43 |
| Tabela 5 | Número de cursos e áreas de conhecimentos que participaram do Exame Nacional de Cursos - Brasil, 1996 - 2003..... | 155 |
| Tabela 6 | Número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa. Brasil, 1984/2002..... | 163 |
| Tabela 7 | Matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior por turno. Brasil, 1995 e 2002..... | 164 |
| Tabela 8 | Distribuição dos conceitos recorrentes no Exame Nacional de Cursos por categoria administrativa - Brasil, 1998 a 2003..... | 165 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 9 | Composição e valor percentual do Conceito Preliminar de Curso. CPC, Brasil, 2008 e 2009..... | 174 |
| Tabela 10 | Instituições de Educação Superior por natureza administrativa. Brasil, 1984/2008..... | 177 |
| Tabela 11 | Matrículas na Educação Superior por natureza administrativa. Brasil, 1984/2008..... | 179 |
| Tabela 12 | Número de docentes das Instituições Federais de Educação Superior e Total de professores na Educação Superior pública. Brasil, 2002 e 2008..... | 180 |
| Tabela 13 | Demonstrativo de preenchimento de vagas e alunos matriculados – graduação e pós-graduação - UFPA, 1º semestre/2008..... | 189 |
| Tabela 14 | Quantitativo de docentes do ensino superior por tipo de vínculo, titulação e regime de trabalho – UFPA 2008..... | 190 |
| Tabela 15 | Demonstrativo de preenchimento de vagas, alunos matriculados e diplomados nos cursos selecionados para pesquisa no <i>campus</i> de Belém (UFPA, 1º semestre/2008)..... | 239 |
| Tabela 16 | Demonstrativo de taxas obtidas (sucesso, retenção e evasão) e desvios observados nos cursos selecionados para pesquisa no <i>campus</i> de Belém (UFPA, 1º semestre/2008)..... | 241 |
| Tabela 17 | Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de graduação em Direito: UFPA/Belém, 2009..... | 261 |
| Tabela 18 | Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de Engenharia da Computação: UFPA/Belém, 2009..... | 283 |
| Tabela 19 | Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos da Licenciatura em Biologia: UFPA/Belém, 2010..... | 304 |
| Tabela 20 | Transformações no curso de Pedagogia na percepção dos alunos: UFPA/Belém, 2009..... | 319 |
| Tabela 21 | Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de Biologia, Direito e Engenharia da Computação: UFPA/Belém, 2009..... | 321 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|----------|--|
| Adufpa | Associação de Docentes da UFPA |
| Andes-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| Andifes | Associação Nacional dos Dirigentes das Ifes |
| Anfope | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação |
| Anped | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEA | Comissão Especial de Avaliação |
| CFBio | Conselho Federal de Biologia |
| Confea | Conselho Federal de Engenharia e Agronomia |
| Conaes | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| DAC | Departamento de Apoio Didático e científico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DE | Diretoria de Ensino |
| Enade | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| FE | Faculdade de Educação |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| Ibict | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| Ifes | Instituições Federais de Educação Superior |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Mec | Ministério da Educação |
| OAB/CF | Ordem dos Advogados do Brasil/Conselho Federal |
| PAACG | Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação |
| Paiub | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| Proavi | Projeto de Avaliação Institucional |
| Proeg | Pró-reitoria de Ensino de Graduação |
| SBC | Sociedade Brasileira de Computação |
| Seai | Secretaria Especial de Avaliação Institucional |
| Sesu | Secretaria de Educação Superior |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| I. OS BASTIDORES DA PESQUISA..... | 33 |
| 1. Abordagem do estudo: a ciência como construção e o olhar qualitativo | 33 |
| 2. As etapas das pesquisas: bibliográfica, documental e empírica. | 35 |
| 3. O estudo empírico | 38 |
| 3.1. Tipologia do estudo e a relevância das pesquisas de impacto..... | 38 |
| 3.2. Critérios de seleção dos entrevistados e das unidades de estudo | 45 |
| 3.3. Técnicas de coleta de dados..... | 46 |
| 3.4. Técnicas e procedimentos de análise | 47 |
| II. O REAL E O TEÓRICO COMO PONTOS DE PARTIDA | 49 |
| 1. Pensar a prática pela prática: as provocações da realidade | 49 |
| 1.1. Autoavaliação na UFPA: vivência e reflexões realizadas..... | 49 |
| 1.2. Os efeitos da autoavaliação: refletindo a partir de outras realidades | 68 |
| 1.3. Autoavaliação nos cursos pesquisados: o que indicam os estudos empíricos..... | 73 |
| 2. Pensar a prática pela teoria: um diálogo com Bourdieu | 80 |
| 2.1. Aproximação teórica: notas sobre campo, <i>habitus</i> , <i>illusio</i> e autonomia | 81 |
| 2.2. Universidade e autoavaliação: contribuições e provocações da teoria | 91 |
| III. AUTOAVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONDIÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS..... | 105 |
| 1. Avaliação, Universidade e sociedade. | 105 |
| 1.1. Avaliação como herança sócio-histórica | 105 |
| 1.2. História da avaliação educacional: as apropriações da herança avaliativa..... | 109 |
| 1.3. Autonomia da Universidade: gênese e crise | 118 |
| 1.4. Universidade e Estado avaliador nas sociedades contemporâneas | 126 |
| 2. O Estado avaliador no Brasil | 138 |
| 2.1. Condicionantes do “Estado avaliador” no Brasil..... | 138 |
| 2.2. História da Educação Superior no Brasil..... | 142 |
| 2.3. O nascimento do Estado Avaliador no contexto da Reforma do Estado brasileiro: a década de 90 | 150 |
| 2.4. Mudança na gestão governamental e as novas dinâmicas do Estado Avaliador no Brasil | 166 |
| 2.5. As práticas autoavaliativas das universidades brasileiras como dominação e como estratégia de autonomia: síntese, considerações e questionamentos. | 181 |

| | |
|---|-----|
| IV. AS PRÁTICAS EM AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPA: CONDIÇÕES E EFEITOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO | 187 |
| 1. Caracterização da instituição pesquisada: a UFPA..... | 187 |
| 2. Autoavaliação Institucional na UFPA: a visão dos gestores e da CPA..... | 191 |
| 2.1. As práticas autoavaliativas nos anos 90: “ <i>uma luta muito solitária</i> ” | 191 |
| 2.2. O Sinaes, a <i>illusio</i> avaliativa e a reconstrução dos <i>habitus</i> : “ <i>incorporação da necessidade de avaliar</i> ”. | 202 |
| 2.3 . Contradições e divergências: a marca dos processos autoavaliativos | 217 |
| 2.4. Efeitos das práticas autoavaliativas: “um processo lento, mas sólido”. | 222 |
| 2.4.1. Efeito no interesse pela avaliação | 223 |
| 2.4.2. Efeitos na Comunicação e integração acadêmica | 224 |
| 2.4.3. Efeitos na Infraestrutura e financiamento | 225 |
| 2.4.4. Efeitos na atuação e envolvimento dos discentes | 226 |
| 2.4.5. Efeitos na Gestão dos cursos | 229 |
| 2.4.6. Efeitos na Revisão das dinâmicas curriculares | 231 |
| 2.4.7. Efeitos na seleção e capacitação de professores..... | 233 |
| 2.4.8. Efeitos na Regulação e autoregulação do trabalho docente. | 235 |
| 3. Efeitos da Autoavaliação da UFPA: caracterização dos cursos selecionados ... | 238 |
| 4. O Bacharelado em Direito: “ <i>sua excelência o aluno</i> ” | 242 |
| 4.1. O processo avaliativo: regulação, <i>accountability</i> e resistência à precarização. | 242 |
| 4.2. Efeitos da avaliação: “ <i>o esforço para acompanhar as mudanças</i> ” | 245 |
| 4.3. A visão dos alunos: avaliação como canal de diálogo temporário. | 259 |
| 5. Engenharia da Computação: “ <i>Estamos cortando a nossa própria carne</i> ”. | 262 |
| 5.1. O processo avaliativo: Excelência, <i>accountability</i> e aprendizagem coletiva. | 262 |
| 5.2. Efeitos da avaliação: “ <i>no nosso ponto de vista vamos ter que nos ajustar</i> ” | 265 |
| 5.3. A visão dos alunos: a avaliação como canal de diálogo permanente. | 281 |
| 6. Biologia: “ <i>precisamos de suporte da instituição. Sem isso não dá</i> ” | 284 |
| 6.1. O processo avaliativo: Confiabilidade científica, <i>accountability</i> e reflexão..... | 284 |
| 6.2. Efeitos da avaliação: “ <i>Essa mudança é dialética. São poucas ações que no final vão dar um salto qualitativo</i> ” | 289 |
| 6.3. A visão dos alunos: a avaliação como canal de comunicação a aprimorar | 302 |
| 7. Pedagogia: “ <i>o povo daqui não queria os questionários da Proeg, achavam que parecia uma imposição da reitoria</i> ”. | 305 |
| 7.1. O processo avaliativo: resistência institucional, desacordos políticos internos e avaliação formativa do ensino-aprendizagem. | 305 |
| 7.2. Efeitos da autoavaliação não vinculada ao Sinaes no curso de Pedagogia. | 311 |
| 7.3. A visão dos alunos: a avaliação como canal de diálogo com o professor | 318 |
| 8. Efeitos da avaliação: síntese, considerações e questionamentos. | 321 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 325 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 333 |
| APÊNDICES..... | 347 |

INTRODUÇÃO

Discutir a universidade, procurar entender suas redes de relações internas e externas, compreendê-las como a tessitura de processos sociais e públicos que se fundamentam na sua dimensão pedagógica é uma tarefa que precisa ser permanentemente enfrentada e renovada. A universidade não só deve buscar construir uma imagem razoavelmente unitária da sociedade, mas também de si mesma. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15).

A tese “Avaliação da Educação Superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA” é, antes de tudo, um convite para refletir sobre a autonomia da universidade pública¹. O estudo vincula-se ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB e foi orientado pela professora Dra. Marília Fonseca. O objetivo da pesquisa é analisar as condições de produção (institucionais e políticas) das práticas autoavaliativas das universidades e os processos e efeitos, decorrentes dessas práticas, nos cursos de graduação.

O desafio de pensar a prática trouxe obstáculos teóricos e metodológicos à pesquisa, nos levando a tomar novas decisões durante o processo de construção da tese. Uma mudança importante foi a ampliação dos interlocutores. A princípio, o planejamento incluía entrevistas somente com gestores e docentes, no entanto, o trabalho de campo demonstrou a necessidade de ouvir também os alunos, pois esses se constituíam no principal elemento de pressão interna para que os cursos fossem avaliados. Em virtude do elevado número de discentes optou-se pela aplicação de questionários e pelo tratamento estatístico. O resultado: a investigação passou a articular falas de docentes e alunos, em um quadro qualitativo e quantitativo, que expressa as transformações produzidas pela realidade.

Outra decisão importante foi a de utilizar, para a análise das práticas autoavaliativas, um autor que me instigava desde o mestrado, quando precisei esclarecer a noção de *habitus*. Assim, Bourdieu surgiu como um apoio teórico fundamental a compreensão das contradições que percebia nas falas, nos documentos e nas obras avaliativas. Dialogar livremente com esse autor, me permitiu compreender a autoavaliação institucional como um espaço de dominação (consentida e extorquida) e de autonomia (conquistada e defendida). Permitiu ainda entender que as possibilidades emancipatórias das práticas avaliativas exigem alterações conscientes nas estruturas de gestão e comunicação das universidades.

O entrelaçamento dos dados empíricos com as fontes teóricas indica que as experiências autoavaliativas das universidades são *lócus* de regulação, mas também de exercício da autonomia institucional. Contudo, o uso da avaliação como estratégia prática de

¹ Em virtude da multiplicidade de modelos institucionais existentes na Educação Superior brasileira é preciso advertir que a presente tese se limita a discutir o efeito da autoavaliação no modelo universitário, não propondo extrapolação da análise para outros formatos institucionais.

autonomia demanda um trabalho consciente de mudança nas condições de realização das práticas avaliativas no interior das instituições e exige a capacidade de propor novas formas organizativas nas quais a avaliação possa ser elemento real de comunicação, discussão e aprendizagem coletiva.

Os resultados indicaram ainda a necessidade da área de educação, por seu capital científico e acadêmico, assumir o protagonismo nas experiências em Avaliação Institucional. Urge que os educadores ultrapassem a denúncia que as práticas autoavaliativas expressam a dominação do ideário mercantil sobre os agentes educacionais, e participem da elaboração de estratégias coletivas, pautadas em uma avaliação emancipatória. Avaliação esta construída junto com a comunidade acadêmica e cuja pedra angular é a autonomia universitária. Com a participação solidária dos educadores é possível transformar a avaliação, retirar a lógica produtivista que tradicionalmente a caracteriza e, em linguagem figurada, transmutar a avaliação de veneno em vacina contra a crise de legitimidade das universidades.

Todavia, este é o final do processo. É necessário voltar ao início de nossas reflexões e caminhar, passo a passo, para demonstrarmos como estas conclusões e provocações foram sendo construídas. É preciso reiniciar o texto e fornecer um método de exposição mais cauteloso e “didático”. Nesse esforço, importa apresentar nesta introdução quatro momentos. Primeiro a problematização que nos levou a propor a pesquisa. Segundo, os termos utilizados na tese. Terceiro, a delimitação do estudo empírico, suas questões e objetivos. Quarto, um resumo de cada capítulo para que a forma de exposição do texto seja compreendida. Sem mais, vamos ao primeiro desafio.

* * *

O trabalho de pensar as condições de produção das práticas autoavaliativas na Educação Superior nos levou a compreender que a universidade não pode ser analisada nos limites institucionais, a perceber que as contradições e lutas das experiências autoavaliativas na universidade encontram sua razão de ser, principalmente, fora do ambiente acadêmico. Essas contradições e lutas possuem suas raízes nas mudanças aceleradas e paradoxais das sociedades contemporâneas porque, pela autoavaliação, as instituições universitárias não apenas refletem sobre si mesmas, como também colocam em debate suas interações com o espaço social, com as crises que o caracterizam e afetam profundamente o cotidiano da Educação Superior.

Entre as crises que condicionam as discussões autoavaliativas das universidades destacam-se, após 1980, as relacionadas ao padrão de acumulação e de regulação social capitalista. No plano econômico, as estratégias de enfrentamento da crise de acumulação

foram o uso de tecnologias flexíveis (no controle, na gerência e na produção) e a enorme expansão dos mercados financeiros internacionais, criando novas demandas de formação superior. No plano político, a ampla estrutura pública, que caracterizava o modelo de Estado de Bem-estar Social², foi alvo de duras críticas, sendo substituída por processos de desregulamentação e privatização que afetaram intensamente as instituições governamentais, entre as quais as universidades públicas que tiveram diminuições orçamentárias e aumento do controle estatal.

As mudanças na gestão do Estado, ocorridas após 1980, se sustentaram nas premissas neoliberais, apoiadas e difundidas no período citado pelos organismos econômicos e políticos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Na materialização da receita neoliberal, o Estado passou a atuar mais efetivamente dentro das instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação e autoavaliação, pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos serviços. Neste processo, difundiu-se uma visão mercantil na qual a universidade é pensada como se fosse uma empresa capitalista, como se fosse uma prestadora de serviço e não parte de um direito – a Educação.

O Estado, para concretizar as mudanças consideradas necessárias às universidades, utilizou estratégias de mercado antes inadmissíveis no campo educacional, relativizando a dicotomia clássica entre público e privado ao instaurar mecanismos de articulação entre esses polos, gerando o que os pesquisadores em Educação, incluindo Afonso (2001), denominam de “quase-mercado educacional”³. A interpenetração dos interesses do Estado e do mercado se expressou em duplo movimento: de um lado, pela ampliação da visão empresarial na área educativa, por meio do fortalecimento do setor

² O Estado de Bem-estar Social (Estado-providência ou *welfare state*) se refere às políticas de proteção trabalhistas e de garantias sociais ofertadas, mais ou menos entre 1945 e 1973, pelos Estados nacionais de capitalismo avançado. Contudo, o que caracterizou o *welfare state* não foi apenas a proteção social, pois esta já existia nos modelos estatais anteriores, mas a forma dessas políticas, que representavam a tentativa do Estado de conciliar e entrelaçar as demandas dos trabalhadores com as necessidades de manutenção e crescimento do capitalismo, nos contextos nacionais e internacionais. Assim, no *welfare state* o Estado se assumiu como árbitro da contradição entre capital e trabalho, tentando responder as reivindicações trabalhistas e garantir o acesso aos direitos sociais, como educação e assistência médica, ao mesmo tempo em que incentivava o crescimento capitalista através do fomento ao consumo e ao investimento privado. Como explica Fiori (1998), historicamente quatro pilas sustentaram a expansão do *welfare state*: 1º. Os fatores materiais do período, como a generalização do paradigma fordista, o consenso suprapartidário das políticas keynesianas e do pleno emprego e a existência de um ritmo de crescimento econômico constante. 2º. O “ambiente” econômico global criado pelos acordos de Bretton Woods que conciliava o desenvolvimento dos *Welfare* e a estabilidade da economia internacional. 3º. A solidariedade no pós-segunda guerra mundial e, na sequência, a solidariedade entre os países capitalistas para evitar a expansão do socialismo. 4º. O avanço das democracias partidárias e de massa que aumentaram o peso e a importância das reivindicações dos trabalhadores e dos sindicatos.

³ A palavra “mercado” indica o sentido das políticas efetivadas pelos governos neoliberais em torno de 1990, pois estas substituíram o monopólio do Estado nos níveis e modalidades educativas por um conjunto de fornecedores – públicos e privados – que passaram a competir pelos diferentes alunos, transformados em consumidores. O termo “quase” alerta sobre as especificidades da área educativa, cuja lógica não pode obedecer fielmente aos preceitos da livre concorrência dos mercados convencionais, uma vez que os aspectos fundamentais para a oferta dos serviços educativos continuam altamente regulados pelo Estado (Cf. AFONSO, 2005).

privado e da introdução da filosofia competitiva no setor público, e, de outro, pela ampliação da regulação do Estado sobre os integrantes – públicos e privados – dos diferentes níveis e modalidades educativas.

Importa destacar, que são as políticas de avaliação da Educação Superior que melhor combinaram a regulação estatal com o incentivo ao *ethos* privado. Essas políticas, em sua maioria, assumiram por modelo a avaliação estandardizada criterial, baseada no controle de objetivos previamente definidos, em termos de produtos e resultados esperados, e pelo recurso aos exames em larga escala. Pela tática dos exames o Estado pôde intervir nas agências formativas, em especial no currículo, ao mesmo tempo em que estimulou a competição entre as instituições educativas. A forma de divulgação dos resultados avaliativos, por *rankings*, atingiu a opinião pública e abalou a legitimidade social das universidades. Assim, “pela introdução da avaliação estandardizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicização dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado”. (AFONSO, 2005, p.120).

Apesar da crise do ideário neoliberal, visível após 2007, as políticas avaliativas não demonstram a tendência ao esgotamento, porque a nova crise vem exigindo a volta do Estado como organizador mais ativo da vida econômica, por isso, mais atento aos processos de regulação dos diferentes mercados, como o educacional (Cf. AFONSO, 2001). Assim, as mudanças nos padrões de acumulação e de regulação social surgem como relevantes às discussões autoavaliativas das universidades por trazerem à baila a força da avaliação externa, que encontra no Estado o seu principal agente e na avaliação estandardizada criterial sua forma mais polêmica.

Outra crise que dialoga com as práticas autoavaliativas deriva das novas dinâmicas sócio-geográficas da sociedade informacional. Essas representam o esgotamento da concepção tradicional de território, como sistema estável de diferenças, associado a uma área geográfica e a relações hierárquicas ditadas pelo “jogo” da proximidade e da distância⁴ (BOURDIN, 2001). A ampliação da mobilidade e da comunicação não apenas colocou em xeque a visão clássica de localidade e de pertença, mas também as maneiras tradicionalmente utilizadas nas interações sociais, entre essas as formas de acesso, produção e circulação do conhecimento. Nestes termos, a reconfiguração do território e dos indivíduos pelos novos padrões de utilização do tempo e espaço, apoiados no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), se constituem

⁴ Como explica Bourdin (2001), as mudanças postas pelo padrão de utilização do tempo e do espaço no mundo moderno redefiniram o território e a sociedade. As redes de comunicação e a ampliação das possibilidades de mobilidade inauguraram uma nova localidade, baseada em uma “economia das distâncias” na qual o relevante não é apenas o controle ou a diminuição dos custos econômicos, mas os efeitos sociais que estas distâncias e proximidades estão produzindo, porque as “redes”, que caracterizam a sociedade informacional, estão reconstruindo o sentido de proximidade e de pertença.

também em elementos de pressão pelas modificações das universidades, baseadas tradicionalmente na co-presença. (SANTOS, 2003).

Além do exposto, a crise do mercado de trabalho contemporâneo é outra condicionante que se articula aos processos de autoavaliação e de mudança institucional na Educação Superior, porque abala a legitimidade desse nível de ensino. Segundo Santos (2004) dois motivos explicam o porquê deste abalo na legitimidade das universidades, sobretudo das públicas. Primeiro, pelo caráter contraditório que os processos formativos assumiram dentro do capitalismo contemporâneo, pois ao mesmo tempo em que se consolida uma “economia baseada no conhecimento” que demanda alta qualificação profissional, a globalização gerou o crescimento explosivo do emprego com baixíssimo nível de qualificação. Segundo, porque a rigidez da formação universitária contrasta com a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado. Essas contradições fragilizaram o papel social da universidade e colocaram em dúvida a qualidade e a própria necessidade do ensino acadêmico. Permitiram o crescimento de um mercado educacional não universitário e a disseminação de políticas avaliativas para as Instituições de Educação Superior (IES) que, pautadas em uma visão gerencial, questionaram a forma como tradicionalmente a universidade responde as demandas do mundo do trabalho.

As crises citadas, dentre outras não destacadas, demonstram as coações para que as instituições universitárias realizem processos de avaliação e reforma. Não obstante ser o governo e o mercado os grandes defensores de tal discurso, a consciência da necessidade de autoavaliação e de mudanças vem se consolidando mundialmente dentro das próprias universidades. Como pondera Santos (2003; 2004), a universidade também se encontra em crise (de hegemonia, de legitimidade e de organização institucional) e a saída desta depende da capacidade autorreflexiva e propositiva das instituições universitárias, o que descortina a autoavaliação institucional como um mecanismo *sine qua non* de mudanças. Pela avaliação a universidade deve se tomar como problema e questionar inclusive seu modo de produção do saber, uma vez que a realidade está a demandar um conhecimento pluriversitário, baseado em um olhar transdisciplinar e mais interpelado pela sociedade. (SANTOS, 2004; 2003).

Não sendo mera resposta adaptativa as demandas sociais, políticas e econômicas, o espaço da autoavaliação institucional vem, progressivamente, sendo assumido pelos próprios atores-sujeitos do campo acadêmico, que percebem na avaliação um momento importante à reflexão coletiva sobre o sentido da universidade. Reflexão contextualizada, que interroga o presente e se interroga, e não mera “autocontemplação narcisista”. (SANTOS, 2004). De tal modo, a autoavaliação institucional não pode ser compreendida como fruto direto das forças coercitivas sobre a universidade e nem como ação deliberada e isolada da universidade sobre si mesma, mas resultado de um tenso diálogo entre uma

instituição historicamente relevante para o desenvolvimento da sociedade e seu contexto sócio-histórico. Diálogo permeado de contradições, conflitos e possibilidades que tornam as experiências autoavaliativas espaços de diversas sínteses, com graus de autonomia, criatividade e participação diferenciados. Como sínteses, as experiências autoavaliativas, concretamente tomadas, não representam opções excludentes, seja entre formas ou tipos de avaliação, mas arranjos entre os diversos elementos que compõe a área avaliativa.

Compreender o real avaliativo como síntese de múltiplas determinações significa pôr em dúvida a crença que as supostas dicotomias teóricas se apresentem efetivamente como dicotomias práticas. Significa questionar, por exemplo, a pretensa oposição entre autonomia e regulação, pois a regulação pode contribuir também para o desenvolvimento institucional autônomo, desde que esteja pautada nos compromissos historicamente acordados pelas universidades. Qualidade e quantidade também não são antípodas, uma vez que não há qualidade no abstrato e nem tão pouco quantidade sem uma leitura qualitativa sobre o seu sentido e significado. (DIAS SOBRINHO, 2000; 2005).

Tomadas ainda como sínteses, as experiências autoavaliativas vivenciadas pelas Instituições Superiores, expressam certo momento do arranjo de forças entre a universidade e o Estado porque, nas palavras de Clark (1998, p. 02) *“hoy en día sabemos que los gobiernos y La universidades no son ‘socios’. Constituyen dos partes con intereses y prioridades diferentes que unas veces convergen y otras divergen radicalmente”*. No campo avaliativo, as convergências versam sobre a necessidade da avaliação institucional, e as divergências sobre o formato deste processo. Enquanto os mecanismos governamentais objetivam produzir uma avaliação externa de qualidade gerencial; a autoavaliação busca o horizonte da efetividade e relevância sociais, pela assunção das responsabilidades de não apenas responder as demandas, mas de propor, junto com a sociedade, alternativas de novos caminhos e de lembrar utopias ainda necessárias à construção da “democracia real, radical e revolucionária” (BORÖN, 1996).

Esta forma de pensar a avaliação institucional, como elemento de aproximação com a sociedade demonstra que as experiências autoavaliativas não respondem apenas aos desejos de controle estatal, mas atualizam o compromisso da universidade com o desenvolvimento social e com o povo. A síntese das contradições entre o processo de coação sobre as universidades e a construção de alternativas autônomas, pode ser observada, por exemplo, no caso brasileiro, porque se o Estado foi o grande indutor das práticas avaliativas na Educação Superior, nem por isso a autoavaliação institucional efetivada pode ser reduzida à mera prestação de contas da universidade ao governo.

No Brasil, a avaliação das instituições de Educação Superior surgiu efetivamente como política de Estado após a década de 1990, atrelada as reformas do aparelho burocrático. Nesse processo, a avaliação surgiu como uma das estratégias do Estado para

que a “reforma burocrática” chegasse ao cotidiano das Instituições de Educação Superior (IES). Em um percurso que mistura proposição, resistência e conformação as universidades brasileiras foram absorvendo a avaliação institucional como parte relevante da gestão universitária.

Segundo Polidori (2000), a universidade brasileira respondeu criativamente as pressões avaliativas propondo à sociedade mecanismos e formas de avaliação para as IES, como foi o caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Pela capacidade propositiva da comunidade universitária, a autoavaliação no Brasil nunca se expressou apenas como heteronomia institucional, mas também como espaço de afirmação da autonomia, porque permitiu a criação de processos avaliativos nos quais a universidade pode se analisar, planejar e aprender dentro de padrões condizentes com seus compromissos sociais e científicos. A avaliação proposta pelas universidades pauta-se em uma perspectiva formativa, emancipatória e em diálogo constante com a sociedade, na qual a autoavaliação e a autorregulação institucional permitam elevar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Tal contexto, de embates e proposições criativas, demonstra que a autoavaliação institucional das universidades brasileiras é tanto um espaço de disputa e de luta entre perspectivas de educação e sociedade distintas, ao articular demandas do Estado, do mercado e da comunidade acadêmica; quanto *locus* de aprendizagem e desenvolvimento político-pedagógico fundamental ao redimensionamento das IES.

Como *locus* de conflito, mudança e de aprendizagem, a avaliação institucional surge como campo de pesquisa relevante, uma vez que a pertinência social da universidade, seu declínio ou ascensão, depende em muito da forma como esta instituição se reinventa. Como bem lembra Clark (1998), a agenda mundial de pesquisa sobre as Instituições de Educação Superior (IES), para não deixar de fora grande parte da trama essencial para o desenvolvimento dessas instituições, precisa incluir as dinâmicas e determinações internas as universidades, buscando compreender como esta instituição lida com as necessidades de mudança e como efetivamente aprende, pois: *“necesitamos saber más sobre las universidades com organizaciones en aprendizaje, en las cuales la autoevaluación y la autoregulación conducen a ciclos de autosuperación”*. (CLARK, 1998, p. 14).

Como as palavras, por questões históricas, sociais e linguísticas, comportam uma pluralidade de significados é fundamental indicar o sentido dos termos utilizados na pesquisa. Assim, o conceito de Avaliação Institucional parte de Belloni e Belloni (2003, p.11) que a define como: “um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Nesse quadro, a avaliação institucional permite tanto a reflexão sobre todas as dimensões da instituição, quanto o esforço

autorreflexivo sobre uma de suas atividades fundamentais, tendo por horizonte a mudança, na instituição ou na atividade, em seus aspectos qualitativos e quantitativos. De tal modo, ao voltar-se para os cursos de graduação a presente tese não sai do âmbito da avaliação institucional, mas a recorta em uma de suas dimensões fundamentais, pois o ensino de graduação se constitui em elemento mais recorrente quando se fala em transformações na Educação Superior. (Cf. PALHARINI, 2000).

Como a pesquisa foca a Autoavaliação Institucional da Universidade é preciso ainda definir esses dois últimos termos. Ao falarmos de instituição nos referimos, tomando por base Vieira e Carvalho (2003), tanto ao conjunto de regras e normas formais, que delineiam uma organização propriamente dita, quanto aos sistemas simbólicos, cognitivos e morais que compõem sua cultura organizacional. Combatível a esta ampla definição, a universidade é compreendida como uma instituição social, de caráter pedagógico e científico, histórica e formalmente construída, mas eminentemente dinâmica, pois sua unidade é garantida e atualizada por um conjunto de processos e interações informais que a definem também, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 15), como um “feixe de relações multidirecionais”.

Ainda dentro do esforço de definição dos termos aqui utilizados, importa esclarecer que pela complexidade das práticas avaliativas, concretamente tomados no cotidiano acadêmico, a presente pesquisa lida com a diferenciação e a convergência de dois processos autoavaliativos: de um lado, a autoavaliação institucional de cursos de graduação, referente aos processos avaliativos promovidos por iniciativa dos mecanismos oficiais de avaliação institucional e articulados às prerrogativas legais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), promulgado em 2004; e, de outro lado, as diferentes práticas autoavaliativas vivenciadas na graduação e sem articulação obrigatória com o Sinaes. A diferenciação objetiva marcar a não passividade dos sujeitos pesquisados, que por mecanismos formais ou informais sempre avaliam sua atuação prática.

Como dito até agora, pensar a prática autoavaliativa nas universidades foi o grande desafio do estudo. Desafio que não podia ser enfrentado apenas no plano teórico, pois exigia interpelar a realidade. Confrontar a teoria pela prática. Com esse intuito, delineamos a pesquisa empírica, realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir da seguinte questão problema:

- ♣ Quais as condições (institucionais e políticas) de realização das práticas autoavaliativas na UFPA e quais os processos e efeitos decorrentes dessas práticas, assim condicionadas, na graduação?

Como o modelo de avaliação a ser investigado utilizava, no período da pesquisa de campo, o princípio da adesão (voluntária e estimulada), a análise das condições partiu desta

realidade, investigando que circunstâncias levam alguns cursos a aceitarem participar da autoavaliação institucional enquanto outros se negam a fazê-lo. Isto significa refletir sobre as pressões políticas internas e/ou externas a UFPA que impulsionam a efetivação das diferentes experiências autoavaliativas (legislação específica, associação profissional, entidades científicas, Diretrizes Curriculares, avaliações externas).

No estudo dos processos, a pergunta foi sobre os valores e princípios que guiam a prática autoavaliativa (vinculada ou não ao Sinaes). Esse caminho buscou compreender o tipo de autoavaliação realizada, se mais emancipatória, pautada em estratégias democráticas, ou se mais coercitiva, fundada no aperfeiçoamento dos meios de regulação e controle.

A última questão investigada foi sobre os efeitos das práticas autoavaliativas nos cursos de graduação. A análise se deteve nos efeitos pedagógicos, curriculares e administrativos. A reflexão foi mais especificamente sobre alterações na proposta curricular; na metodologia; na avaliação da aprendizagem; na seleção e capacitação de professores e no funcionamento dos cursos de licenciatura e bacharelado.

A adequação da tríade – condições, processos e efeitos – ao campo empírico desdobrou a questão central da tese nos seguintes questionamentos:

- ♣ Que condições (institucionais, políticas, humanas, acadêmicas e profissionais) influenciam os cursos a aderirem ou não à autoavaliação institucional da UFPA?
- ♣ As condições influenciam os processos e os efeitos das experiências autoavaliativas na graduação?
- ♣ Os cursos (aderentes ou não) possuem mecanismos próprios de autoavaliação?
- ♣ Se existem, aceitam ou recusam a participação na autoavaliação institucional?
- ♣ A autoavaliação institucional repercute com a mesma intensidade nos diferentes cursos aderentes, ou seja, os processos e efeitos são iguais?
- ♣ A autoavaliação gera efeitos pedagógicos, curriculares ou administrativos nos cursos?
- ♣ Qual o sentido (regulação ou autonomia) dos efeitos observados?

Esses primeiros questionamentos, lançados a realidade empírica, evidenciam a importância dada às condições na compreensão das experiências avaliativas. O pressuposto inicial era que os processos e os efeitos das práticas em autoavaliação eram diretamente influenciados por suas condições de produção, institucionais e políticas.

A análise sobre a validade do pressuposto exigiu não apenas definir o campo institucional a ser pesquisado, no caso a UFPA, mas também a selecionar alguns cursos que permitissem observar como a autoavaliação dessa Ifes repercutia na graduação. Deste modo, por critérios que serão apresentados na metodologia, quatro cursos foram

selecionados para análise, duas licenciaturas (Pedagogia e Biologia) e dois bacharelados (Direito e Engenharia da Computação) ofertados no *campus* de Belém. A seleção dos cursos permitiu definir os objetivos da pesquisa empírica, no caso:

- ♣ Compreender se e como as práticas autoavaliativas da UFPA ressoam nos cursos de graduação em Pedagogia, Biologia, Direito e Engenharia da Computação e qual o sentido (emancipatório ou coercitivo) dos processos e efeitos observados;
- ♣ Identificar e analisar, segundo a percepção de professores, alunos e gestores, se e como as diferentes formas de autoavaliação dos cursos de graduação (vinculadas ou não ao Sinaes) repercutem na proposta curricular, na metodologia, na avaliação da aprendizagem, na seleção e capacitação de professores e no funcionamento dos cursos de licenciatura e bacharelado;
- ♣ Identificar e analisar se e como os fatores externos (Diretrizes Curriculares Nacionais, entidades científicas, profissionais e de classe) articulam-se à autoavaliação (vinculada ou não ao Sinaes), determinando alterações na proposta pedagógica, nos conteúdos, na metodologia e na seleção e capacitação de professores dos cursos de graduação;
- ♣ Compreender que condições (institucionais, políticas ou administrativas) dificultam ou impulsionam a utilização da autoavaliação institucional na efetivação de mudanças nos cursos de graduação da UFPA.

O primeiro tópico representa o objetivo geral da investigação empírica. Discorre sobre a forma como se efetiva a autoavaliação institucional da UFPA, as práticas que a compõe, e os processos e efeitos que esta desencadeia nos cursos de graduação. Os demais objetivos são específicos e operacionais. Buscam compreender as condições de realização das diferentes práticas autoavaliativas observadas na UFPA, suas motivações externas e internas, e seus efeitos na dinâmica pedagógica, curricular e administrativa dos cursos. Tais objetivos permitem questionar se os processos e efeitos observados nos cursos podem realmente ser atribuídos a forma como se desenvolve a autoavaliação institucional na UFPA.

No que se refere à estrutura da tese, esta foi organizada em 4 capítulos. O objetivo da sequência utilizada para a exposição foi aproximar paulatinamente o leitor da complexidade do objeto de estudo.

Este intuito justifica a opção de apresentar as questões metodológicas como o primeiro capítulo, porque estas desvelam os desafios enfrentados para construir e analisar o objeto de pesquisa. O caminho metodológico revela os obstáculos para quem se aventura

pelos veredas da avaliação, pois ao olhar a produção nacional sobre tema, em particular nas teses e dissertações, observa-se que o mais usual é descrever os processos e chamar a atenção para seus condicionamentos políticos, sem efetivamente analisar o que essas condições implicam na vida dos agentes que criam e recriam a Educação Superior.

O segundo capítulo é dividido em dois momentos e evidencia as fontes – teóricas e empíricas – que guiaram a forma de apreensão das práticas avaliativas. O primeiro momento apresenta minhas experiências em autoavaliação institucional, vividas na UFPA nos últimos quinze vinte anos, na condição inicial de aluna e, posteriormente, de professora. Nessa trajetória, destaco as ambiguidades e óbices que pude observar nas práticas autoavaliativas, em especial no âmbito dos cursos de graduação. Na sequência, apresento os achados empíricos de outros pesquisadores sobre as experiências autoavaliativas, desvelando que as contradições observadas em minha instituição também podem ser percebidas em outros contextos institucionais. A articulação entre as duas fontes citadas revela contrassensos que dificultam a análise das experiências autoavaliativas, o que mostra a necessidade de reelaborar os achados empíricos à luz de um referencial teórico que nos permita orquestrar essas supostas incoerências.

O segundo momento representa o esforço - às vezes parcial e nem sempre coeso - de propor uma apreensão teórica das práticas autoavaliativas como processos fundamentalmente sociais, portadoras de contradições que representam as disputas e os embates que caracterizam as sociedades contemporâneas. Para tal empreitada utilizo livremente as contribuições de Bourdieu, em especial seus conceitos de campo, *habitus*, *illusio* e autonomia relativa. Digo livremente porque me aproprio dos conceitos de forma não-dogmática. Proponho deduções não efetivamente colocadas por este autor, mas possíveis em seu quadro de referência. Ao fazer essas apropriações defendo, como faz Setton (2009), a pertinência e a atualidade da sociologia de Bourdieu para a análise em educação, ao mesmo tempo em que assumo a impossibilidade de uma transposição mecânica de seus conceitos, quer para a realidade brasileira, quer para as questões avaliativas na Educação Superior. Assim fazendo, cumpro o que para Merleau-Ponty (1994) é a forma adequada de interpretar os autores, no caso, construir a partir deles um domínio próprio de pensamento e, por isso, pensar de novo.

Deste modo, indico, em passos largos e tendo as contribuições de Bourdieu como referência, que as práticas autoavaliativas das universidades expressam duas faces de uma mesma moeda. De um lado, evidenciam a dominação e, por conseguinte, a legitimidade dos discursos mercantis sobre a vida acadêmica. De outro, revelam as experiências autoavaliativas como estratégias práticas de autonomia, que tentem a diminuir a força das pressões externas em prol do desenvolvimento das especificidades do fazer universitário. Essa aparente contradição decorre da autonomia relativa que caracteriza os campos –

esses espaços particulares que dividem o social em áreas com interesses e capitais diferenciados. Como as IES integram um campo, ou um intercampo que podemos denominar de científico-educacional, essas tentem a traduzir as coerções externas, como as avaliativas, para a linguagem desse espaço social específico. Tentem a refratar a dominação. A buscar adequar as demandas externas às práticas e desejos já consagrados na Educação Superior. Quanto mais conseguem refratar, por mudanças conscientes na forma de incorporar as novas exigências, mais afirmam sua autonomia. Contudo, transmutar dominação em autonomia não é simples. Exige tanto mudanças na forma de ver e de viver a avaliação na universidade, quanto transformações profundas e coletivas nos mecanismos de gestão institucional. O tamanho do desafio é percebido quando se articula a história da avaliação com a da universidade.

O terceiro capítulo encaminha a análise para uma dimensão histórica. Tendo o marco teórico esboçado no capítulo anterior como referência, apresento uma análise ampla, quase panorâmica, sobre como a avaliação pode ser compreendida como um *habitus* e, por isso, como uma herança social. Evidencio que esse legado assume nas sociedades contemporâneas o sentido instrumental e economicista, se constituindo em uma herança que legitima o poder do Estado e do mercado sobre os outros setores sociais, entre os quais o campo científico-educacional. Discuto como a avaliação passou a ser utilizada, no pós 1980, pelos campos da política e da economia como mecanismo legítimo, no sentido de socialmente aceito, para impor mudanças heterônomas na forma de gestão e organização das instituições universitárias, sob a lógica do que Afonso (2005) denomina de Estado Avaliador. Indico que por estratégias específicas utilizadas por esse modelo teórico de ação estatal, resumida na acepção de “Estado Avaliador”, as coações avaliativas foram paulatinamente sendo absorvidas e transformadas (por refração) em vontade do próprio campo que suas instituições sejam avaliadas e realizem mudanças a partir dessas experiências.

Ainda no terceiro capítulo, pondero como as condicionantes históricas e sociais do Estado Avaliador foram sintetizadas em solo brasileiro, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, pela análise da forma de execução e dos conflitos em torno do Exame Nacional de Cursos (Enc). Avalio as reconfigurações nas políticas de avaliação e expansão no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciando que estas foram marcadas pela contradição, ao tentarem equilibrar as pressões econômicas com às demandas da comunidade acadêmica, como pode ser observado nos caminhos trilhados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Por fim, analiso a autoavaliação das universidades brasileiras como um espaço de síntese das condicionantes históricas e sociais apresentadas. Como tal, um *lócus* eivado de contradições, mas que permite a construção de estratégias importantes à preservação da autonomia do campo

científico-educacional. A partir deste cenário, afirmamos a necessidade dos agentes educativos lutarem para ampliar a pertinência da autoavaliação, recolocando a avaliação institucional novamente como o cerne do Sinaes e diminuindo a legitimidade dos mecanismos de avaliação externa por resultados, em especial os celebrados pelo campo midiático, como é o caso do “Enade/provão”.

O quarto capítulo leva a discussão para um plano empírico. O objetivo foi confrontar a teoria pela prática. Assim, pondero sobre a experiência autoavaliativa da Universidade Federal do Pará (UFPA) e sobre os efeitos dessas práticas nos cursos de graduação. Na sequência, reflito sobre como esses efeitos são percebidos por professores e alunos de três cursos ofertados pela UFPA no *Campus* de Belém, no caso, a Licenciatura em Biologia, o Bacharelado em Direito e a Engenharia da Computação. Como contraponto, analiso ainda a experiência do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia porque este, até o momento da pesquisa de campo, não havia participado do processo de autoavaliação vinculado ao Sinaes. A análise das quatro realidades permitiu evidenciar que as práticas autoavaliativas, em especial as vinculadas ao Sinaes, repercutem na graduação sempre em dois sentidos: o da regulação, expresso pelo gerencialismo, e o da autonomia, visível pelos processos de aprendizagem coletiva. Assim, tais práticas expressam uma vontade que possui força pedagógica poderosa, mas que também apresenta uma racionalidade econômica constante em virtude de condicionantes internas e externas a instituição. Apesar disso, os resultados da pesquisa permitem inferir que os efeitos positivos justificam o investimento dos agentes nas experiências autoavaliativas, pelo novo horizonte que estas trazem ao cotidiano dos cursos de graduação. Todavia, urge empoderar a dimensão educativa dessas práticas e diminuir seu caráter burocrático e coercitivo. Tal mudança exige transformações na gestão da Ipes investigada e a participação solidária dos pesquisadores em educação. Afinal, esses últimos são agentes detentores de capitais importantes para a transmutação do fazer avaliativo.

Acredito que apesar de longo, afinal são mais de 300 páginas de texto, o trabalho aqui apresentado deve ser lido a partir do que Bourdieu chamava de “lógica do rascunho”, ou seja, com a consciência que este trabalho não apresenta uma argumentação teórica acabada e definitiva. Apesar disso, o esforço é relevante dada à urgência de se buscar compreender as transformações que cortam a universidade e que se valem da avaliação, quer para impulsionar processos perigosos de adaptação à mentalidade econômica, quer para resguardar a autonomia fundamental a preservação dos mundos da educação e da ciência. Confio que sem uma teoria adequada sobre o sentido e os efeitos da avaliação não é possível superar a atitude defensiva em relação aos processos avaliativos e nem propor uma nova forma, urgente e necessária, de ver e de viver a avaliação na universidade.

I. OS BASTIDORES DA PESQUISA

O capítulo objetiva descrever como a pesquisa foi construída, pouco a pouco, no desenvolvimento do processo investigativo. Ao narrar os bastidores, busca-se retirar a aparente tranquilidade que o simples fornecimento dos resultados poderia sugerir. A apresentação se divide em duas partes: uma explícita as opções axiológicas e paradigmáticas do trabalho, bem como os caminhos adotados na investigação bibliográfica e documental, a outra, detalha os procedimentos para a realização do estudo empírico.

1. Abordagem do estudo: a ciência como construção e o olhar qualitativo

Segundo Sautu *et al* (2005) e Esteban (2003) o primeiro nível, mais geral e abstrato, de toda pesquisa se refere à compreensão de ciência assumida pelo pesquisador, ao conjunto de crenças fundamentais (epistemológicas, axiológicas e éticas) não problematizadas no estudo, pois representam a forma de ver e de fazer ciência que guiou o percurso investigativo. Ao tornar público tais crenças o pesquisador desvela as condições de produção de seu trabalho. Condições não apenas materiais, mas também teóricas.

Desta forma, importa assumir que o estudo ora apresentado, negando os modelos objetivistas⁵ e subjetivistas⁶, defende o caráter construtivo do conhecimento científico. Como explica Esteban (2003), essa postura epistemológica nega a existência de uma verdade objetiva esperando ser descoberta, afirmando que a verdade, o significado do fenômeno, emerge da interação do pesquisador com a realidade estudada, em um processo de construção intencional do conhecimento. Enquanto construção, o conhecimento, aí incluído o científico, é também contingente às práticas humanas e aos contextos sociais, não sendo produto de uma racionalidade autossuficiente, de uma subjetividade fechada em si mesma, porque todo conhecimento é construído pelos sujeitos enquanto interagem no tempo e no espaço social, em um contexto epistemológico no qual *“la verdad, no puede describirse simplemente como ‘objetiva’ pero tampoco como simplemente ‘subjetiva’. Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas”*. (ESTEBAN, 2003, p. 49).

⁵ A abordagem objetiva, de tradição positivista clássica, reifica o sujeito pesquisado ao tomar a metodologia das ciências naturais como homogênea a todas as áreas. Seu efeito é excluir as discussões não passíveis de objetivação, tornando, por exemplo, impossível a análise dos valores sociais ou da liberdade humana. O resultado: se faz ciência, mas sem buscar uma compreensão profunda do ser humano.

⁶ A abordagem subjetivista defende a especificidade humana, valorizando e respeitando a singularidade das experiências individuais. Mas esta acaba sucumbindo a um solipsismo, porque as pretensões de verdade se relativizam e se equivalem, tornando, por exemplo, também impossível à análise dos valores e de todo e qualquer consenso social. O resultado: olha-se para o ser humano, mas não se produz um conhecimento sobre a sociedade que possa ser debatido, apenas aceito.

Neste sentido, compreendemos que o objeto de pesquisa é construído e não fado imediatamente pela experiência empírica, sendo assim, é o pesquisador que o delimita, recorta e o cria, tanto que, segundo Bourdieu (2007 d, p. 64), “para saber construir o objeto e reconhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodologicamente construído”. Mais que um jogo de palavras, o que se afirma é que o conhecimento científico é um exercício consciente de criação teórica, fundamentado em procedimentos e métodos de ruptura e vigilância epistemológica. Ruptura com as teorias espontâneas, o saber imediato e o conhecimento pseudocientífico, que utiliza a linguagem e as técnicas da ciência para reafirmar os lugares tacitamente aceitos como naturais dentro da ordem social. Vigilância com a própria análise proposta, evitando naturalizar os processos sociais investigados.

Compreendemos, ainda tendo por referência Bourdieu (2007d), que na construção do objeto de pesquisa a realidade pode ser apreendida de duas maneiras: atomizada, na qual cada situação é investigada na sua singularidade, ou de forma relacional, privilegiando as relações e interações entre fatos, situações e práticas sociais aparentemente diversas, porém essencialmente relacionadas. Essa segunda forma de investigação, que buscamos materializar na tese, fundamenta-se em uma filosofia da ciência que compreende ser o papel da pesquisa em ciências humanas dar visibilidade às relações sociais encobertas pela dinâmica contraditória da organização societal, evidenciando os compromissos éticos que devem guiar a produção do conhecimento. Contudo, esses compromissos não têm por meta estabelecer uma ciência partidária, que abandona o rigor e se transforma em panfletagem, mas fundamentar um trabalho de investigação alicerçado, por um lado, pelo rigor e crítica científica e, por outro, pela ética e solidariedade social. (BOURDIEU, 2007c).

A partir desses compromissos a tese se volta à abordagem qualitativa, admitindo, entretanto, que o sentido e significado dessa abordagem estão muito longe de ser consenso entre os pesquisadores sociais. Como observam Strauss e Corbin (2008, p. 23), “o termo ‘pesquisa qualitativa’ é confuso porque pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes”. Desta maneira, é possível encontrar autores que aproximam em demasia a visão qualitativa da tradição subjetivista, tornado impossível generalizações e a própria crítica ao conhecimento produzido pela unicidade que revestem os casos analisados. Há os que criam uma relação direta entre pesquisa qualitativa e compromisso social emancipatório, esquecendo que a metodologia em si não assegura a materialidade dos interesses sociais da pesquisa. Outros tendem ainda a enquadrar toda pesquisa qualitativa como não-formalizada, não planejada ou pela não utilização de regras científicas claras, quer para selecionar os informantes ou para análise do material coletado.

Sem negar a existência das ambiguidades e disputas citadas, compreendemos a pesquisa qualitativa como uma abordagem metodológica rigorosa. Materializada por

procedimentos interpretativos que buscam as percepções, motivos e ambiguidades não apreensíveis pelas técnicas de mensuração, ou mesmo não totalmente compreendidas somente pelo uso de procedimentos estatísticos.

Nessa abordagem, interpretar remete a um duplo movimento: tanto ao conjunto de processos mentais que ocorrem quando lemos um texto (seja um documento ou a transcrição de uma entrevista), buscando seu sentido e significado; quanto ao exercício reflexivo realizado após a leitura, logo, a problematização dos sentidos observados. Consequentemente, a interpretação não é mera descrição do real. Não é o fornecimento do ponto de vista dos entrevistados, mas uma atitude de perguntar a partir dos sentidos observados. De remeter. De refletir. De estabelecer nexos e relações não dadas simplesmente pelo texto ou pelo confronto entre as diferentes falas.

Importa destacar que a generalização nas pesquisas qualitativas difere em gênero e grau da existente na abordagem quantitativa. Ao interpretar as situações pesquisadas o investigador qualitativo não se pergunta sobre o nível de recorrência dos significados analisados, mas o que expressam e se podem ser investigados reflexivamente.

Contudo, isto não significa que a análise da ocorrência prejudique a análise do sentido, ou vice-versa, visto que a independência entre as abordagens não impede a complementação metodológica. (Cf. CRESWELL, 2007). Em verdade, como explicam Strauss e Corbin (2008) a opção pela qualidade não exclui o uso de elementos quantitativos, uma vez que o trabalho de pesquisa é composto de várias tarefas menores (coleta de dados, análise, interpretação, apresentação das evidências empíricas) e, em cada nova fase, é preciso definir qual procedimento qualitativo ou quantitativo será utilizado.

É a complementaridade do quantitativo ao qualitativo que buscamos quando fazemos uso de recursos gráficos, tabulares e de procedimentos não paramétricos. Até porque os números são elementos de apoio à interpretação da realidade. Não falam por si mesmos, pois exigem a análise do sentido e do significado. Exigem a interpretação qualitativa.

2. As etapas das pesquisas: bibliográfica, documental e empírica.

O estudo aqui apresentado compreendeu duas etapas: a primeira constou de pesquisa bibliográfica, subdividida em composição do marco teórico e revisão da literatura, e a segunda em pesquisa de campo, na qual se inclui também o estudo documental. Cada momento destes se materializou por pesquisas específicas e com metodologias próprias, desvelando a tese como a somatória de vários trabalhos teórico-práticos.

A fase bibliográfica foi constante durante o estudo, mas apresentou etapas de aprofundamento em autores e questões específicas. Um desses momentos foi a construção

do marco teórico que, segundo Sautu *et alli* (2005), se refere ao conjunto de elementos conceituais que modelam a apreensão e a análise dos dados. Metodologicamente, este passo se constituiu em pesquisa nas seguintes obras de Bourdieu: “Questões de Sociologia” (2003), “Coisas ditas” (2004a), “Os usos sociais da Ciência” (2004b), “A economia das trocas simbólicas” (2007a), “Meditações pascalianas” (2007b) e “Razões práticas” (2007c), por serem textos introdutórios às noções de campo, *habitus*, *illusio* e autonomia. As reflexões, derivadas destas leituras e de outros textos de Bourdieu ou de debatedores, nacionais ou internacionais como Pinto (2000), Wacquant (2007), Catani (2004), Brito (2002) e Setton (2009) são apresentadas no terceiro capítulo.

Outro momento da pesquisa bibliográfica se constituiu na revisão da literatura, composta de estudo histórico sobre o sentido dos processos avaliativos e pela análise de pesquisas, teóricas e empíricas, que versavam especificamente sobre avaliação institucional. A pesquisa histórica sobre as diferentes práticas avaliativas utilizou livremente autores como Weber (2004), Marx (2003; s/d), Dias Sobrinho (2002; 2003) e Soeiro e Aveline (1982). A história da universidade também foi objeto de pesquisa e partiu das obras de Teixeira (1989; 1960), Oliveira (2006) Cunha (2003), Le Goff (1992) e Ullmann (2000). Do ponto de vista teórico sobre, especificamente, avaliação e autoavaliação os principais autores foram Dias Sobrinho (2000; 2002; 2003; 2004a; 2004b; 2005; 2008), que se constitui, no Brasil, como referência no debate sobre avaliação institucional, a enfocando a partir de uma reflexão ética, política e pedagógica, e Afonso (2001; 2003; 2005; 2007; 2009), que fornece a compreensão da avaliação das universidades articulada aos processos de regulação e regulamentação social, que têm nas novas relações entre Estado, mercado e sociedade sua gênese e dinâmica. Esses dois últimos autores compõem, na tese, o que Sautu *et al* (2005) denomina de teoria substantiva. Representam os autores que sustentam as categorias teóricas específicas sobre autoavaliação. Tais categorias são discutidas no capítulo IV e versam sobre a autonomia universitária e o Estado Avaliador.

A contribuição empírica deriva dos trabalhos de Gumbowsky (2003), Palharini (2000) e Lourenço (1998), que analisam os impactos da autoavaliação institucional nos cursos de graduação; Volpato (2007), Félix (1997) e Gomes (2006), sobre autoavaliação e ensino-aprendizagem no bacharelado em Direito; Pandolpho (2006), que discute a licenciatura em Biologia a partir da avaliação dos egressos, Costa (2007), sobre avaliação do desempenho docente no curso de Pedagogia, e Ferreira (1999 e 2000), que problematiza sobre estratégias de melhoria da qualidade nos cursos de graduação em Informática. As pesquisas empíricas foram selecionadas a partir da análise da produção sobre o tema avaliação institucional na pós-graduação brasileira, de 1996 a 2007. Além desta fonte, também se recorreu aos trabalhos apresentados no GT de Política da Educação Superior,

da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e aos anais do Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação.

Ainda na revisão da literatura, buscamos informações de livre acesso na *internet* e nos periódicos da Capes sobre a realidade da Educação Superior e das políticas avaliativas em outros países. A maioria dos textos está em espanhol ou em inglês. Foram selecionados textos de Portugal, Espanha, México, Argentina, Austrália e Países baixos – Holanda. As informações obtidas nessas fontes foram utilizadas no terceiro capítulo, em especial no item: Universidade, Estado e avaliação nas sociedades contemporâneas.

A forma que assumiu a pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender o campo discursivo da temática avaliativa em nosso país e fora dele, permitindo enquadrar o estudo realizado dentro dos movimentos de apreensão teórica da área. Essa etapa se justifica ainda pelo caráter construtivo e coletivo da Ciência, o que desvela o diálogo com as pesquisas já realizadas como fundamental à composição do olhar que se lança ao real, permitindo compreender o objeto de estudo por meio de outros autores e outras realidades; bem como identificar os conceitos correntes no cenário de pesquisa nacional e internacional, estabelecendo comparações e levantando categorias de análise.

Paralelo a pesquisa bibliográfica o trabalho de campo foi progressivamente delimitado e iniciado. Aliás, a vivência empírica permitiu que novos ângulos fossem incluídos e reconsiderados na revisão teórica. A pesquisa de campo foi realizada em três fases, tendo por início o estudo documental, pela seleção e análise de documentos governamentais e de outros ligados a instituição e aos cursos pesquisados. Como vários documentos selecionados extrapolavam a questão avaliativa, foram retiradas para análise apenas as referências e fragmentos textuais que versavam sobre o objeto da pesquisa ou fornecessem informações relevantes à compreensão deste.

A fase documental incluiu a análise da legislação pertinente aos processos de avaliação e autoavaliação institucional das IES. Muitos documentos foram levantados, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o documento base do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além desses, outros documentos, em especial do Mec e do Inep, foram incluídos como pareceres e relatórios, elaborados na Gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para que pudessemos analisar a complexidade do objeto em uma perspectiva política e histórica.

Da instituição pesquisada foram objetos de análise o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto e o Relatório de Autoavaliação Institucional, o Regimento da Graduação, o Projeto e o Relatório da Avaliação de Cursos de Graduação da UFPA, entre outros. No tocante aos quatro cursos selecionados, o estudo documental incluiu a análise do Projeto-político Pedagógico, os relatórios de curso do Enade, Resoluções e portarias do

Mec, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das representações profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Federal de Engenharia, arquitetura e agronomia (Confea). Tais documentos auxiliaram na triangulação das entrevistas e observações, servindo para compreender a base jurídica que sustenta e condiciona as práticas avaliativas vividas no recesso institucional.

A segunda e a terceira fase do estudo empírico, no caso, a pesquisa exploratória e o campo efetivo, ocorreram na Universidade Federal do Pará (UFPA). É importante justificar que apesar da abrangência regional desta Ifes (ver mapa em anexo) o estudo se limitou ao *campus* sede de Belém pelas limitações práticas e econômicas da pesquisadora.

Como a pesquisa qualitativa, enquanto escolha metodológica da tese, não se fundamenta na validade quantitativa, buscou-se superar os problemas de representatividade amostral pela organização de critérios que permitissem incluir na pesquisa os casos de maior relevância e riqueza analítica.

3. O estudo empírico

3.1. Tipologia do estudo e a relevância das pesquisas de impacto

O trabalho empírico proposto configura-se, enquanto princípio de delineamento, como um estudo comparativo de impacto (causal ou de repercussão), problematizando acerca dos efeitos provocados pelos processos autoavaliativos nos cursos de graduação da Instituição Federal de Educação Superior (Ifes) selecionada para estudo. A relevância, complexidade e desafio deste tipo de desenho investigativo se justificam quando se analisa o sentido de uma pesquisa de impacto qualitativa e sua baixa ocorrência na produção sobre avaliação institucional no Brasil.

No que se refere primeiro ao sentido ou natureza da pesquisa proposta, recorreremos a Figueiredo e Figueiredo (1986) que explicam a diferença entre os estudos de impacto e processo. Avaliar o processo significa investigar a eficácia da política, do programa ou projeto; se este está sendo ou foi executado de acordo com as diretrizes inicialmente planejadas e se atingirá ou atingiu as metas desejadas. Este tipo de estudo, de caráter descritivo, permite monitorar os processos fundamentais à realização dos objetivos desejados. Portanto, apesar de não medir ou indicar a natureza do impacto, as análises de processo permitem controlar com a devida antecipação o tamanho e a qualidade dos efeitos futuros.

A análise de impacto, por sua vez, não desconsiderando o processo, objetiva compreender o efeito que determinada política, programa ou projeto apresenta sobre a

população-alvo, com a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações observadas. Diferente das análises de processo que descrevem as tendências que a política desenha ou desenhou e as múltiplas mudanças ocorridas durante sua execução, sem necessariamente estabelecer elos de causalidade entre que mudanças foram diretamente resultantes da política, as análises de impacto objetivam compreender os diferentes efeitos decorrentes da existência ou da participação da população-alvo na política específica. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

As pesquisas de impacto, apesar das informações relevantes que podem fornecer, carregam uma herança quantitativa e economicista que dificulta a proposição deste tipo de desenho investigativo em áreas mais voltadas à crítica social, como é o caso da pesquisa em educação. Contudo, como esclarece Roche (2002) os estudos de impacto, a partir de 1980, começaram a utilizar métodos qualitativos que visavam tornar as comunidades investigadas sujeitos ativos, em vez de meros objetos de pesquisa. Nesta linha, a avaliação de impacto ampliou suas possibilidades analíticas, deixando de ser apenas a aferição – contábil ou estatística - do grau de mudanças observadas. Esta se tornou, pelo uso de referências históricas e antropológicas, um estudo sobre a percepção dos efeitos de determinada política ou projeto, pautado na negociação entre as diversas opiniões e perspectivas dos agentes envolvidos sobre as consequências e as transformações vivenciadas. Enquanto negociação de entendimentos, a análise de impacto evidencia como o processo e suas consequências foram sentidos pelos gestores e pelos receptores da política, o valor – social e subjetivo – desses efeitos e a capacidade de controle dos resultados. Este tipo de pesquisa não possui por finalidade estabelecer uma simples relação de causa e efeito, mas de razões e consequências, desenhando o quadro das múltiplas referências que condicionam a forma e os efeitos da política ou projeto analisado.

No que se refere especificamente às pesquisas desenvolvidas na pós-graduação brasileira, pode-se observar a carência de estudos que estabeleçam nexos causais entre as práticas autoavaliativas e as mudanças – objetivas e subjetivas – observados nas Instituições de Educação Superior (IES). Tal situação se agrava quando se busca especificamente a produção de pesquisas de impacto comparativas, desvelando que apesar da significativa produção sobre avaliação institucional, sobretudo a partir de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que oficializou os processos avaliativos voltados às instituições e cursos superiores, existem áreas e problemas ainda pouco discutidos, apesar de se constituírem como fundamentais à análise política sobre avaliação, como é o caso dos estudos sobre os efeitos das experiências avaliativas e autoavaliativas no cotidiano das IES.

O cenário exposto se baseia em pesquisa sobre a produção apresentada na pós-graduação brasileira, de 1997 a 2007, relacionada ao tema avaliação institucional⁷. A condução desta pesquisa bibliográfica objetivou selecionar os trabalhos empíricos, especificamente dissertações e teses, que pudessem contribuir à reflexão sobre os efeitos dos processos autoavaliativos nas universidades. Curiosamente, o levantamento, nos *sites* da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), permitiu não apenas selecionar os trabalhos empíricos, mas também perceber a carência em relação às pesquisas de impacto (de efeitos ou repercussão), demonstrando a relevância da tese para o desenvolvimento da temática no país, como se pode evidenciar pelos dados da pesquisa bibliográfica empreendida. (Cf. CUNHA, 2009).

Por meio da pesquisa citada, podemos perceber que o tema avaliação institucional apresenta uma produção considerável na pós-graduação brasileira, com destaque para os anos de 2004, 2006 e 2007, conforme a tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1. Dissertações e teses sobre avaliação institucional (Brasil: 1997 – 2007).

| Curso | Ano | | | | | | | | | | | Total |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| Teses | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 10 | 2 | 2 | 8 | 42 |
| Dissertações | 2 | 1 | 2 | 2 | - | 4 | 3 | 2 | 5 | 14 | 7 | 42 |
| Total | 5 | 3 | 4 | 6 | 4 | 6 | 6 | 12 | 7 | 16 | 15 | 84 |

Fonte: Ibict, Capes, Unicamp, Ufsc, USP, UFGS, PUC/SP, UnB, junho de 2008.

A tabela demonstra que a distribuição entre teses e dissertações é equilibrada, sendo que apenas os anos de 2004 e 2006 apresentam uma diferença de produtividade maior. Em 2004, destaca-se a alta produção de teses em relação às dissertações, que se referem às análises sobre os efeitos das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso e às expectativas em relação ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu em 2003 e promulgou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em 2004. Em 2006, as dissertações se destacam na abordagem do tema, apresentando pesquisas que monitoram o desenvolvimento das práticas de autoavaliação institucional, tanto inspiradas no Paiub quanto já fundamentadas no Sinaes. Por fim, o ano de 2007 apresenta também uma alta produção sobre o tema, estando dividida de forma equilibrada entre teses e dissertações que se concentram nas análises da política avaliativa e das práticas de autoavaliação estimuladas pelo Sinaes.

⁷ Procedimentos metodológicos descritos no artigo “Avaliação das Instituições de Ensino Superior como objeto de pesquisa na Pós-graduação brasileira: Topografia do campo temático” apresentado na 32ª Reunião anual da Anped em 2008 e disponível em: <http://www.anped.org.br>

Pela análise do material selecionado, observamos que as pesquisas sobre avaliação institucional não se limitam aos Programas de Pós-graduação em Educação, surgindo como foco de interesse também em outras áreas do conhecimento, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2. Dissertações e teses sobre avaliação institucional, por área do programa de pós-graduação (Brasil: 1997 – 2007)

| Área de concentração do programa | n | | | % | | |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| | D | T | D+T | D | T | D+T |
| Engenharia da produção | 2 | 7 | 9 | 5 | 17 | 11 |
| Administração | 7 | 2 | 9 | 17 | 5 | 11 |
| Educação | 27 | 29 | 56 | 65 | 69 | 67 |
| Sociologia e ciências sociais | 1 | 2 | 3 | 2 | 5 | 4 |
| Educação matemática | 1 | - | 1 | 2 | - | 1 |
| Enfermagem | 1 | - | 1 | 2 | - | 1 |
| Mestrado profissional | 2 | - | 2 | 5 | - | 2 |
| Turismo | 1 | - | 1 | 2 | - | 1 |
| Serviço Social | - | 1 | 1 | - | 2 | 1 |
| Linguística aplicada | - | 1 | 1 | - | 2 | 1 |
| TOTAL | 42 | 42 | 84 | 100 | 100 | 100 |

Legenda: D – dissertação; T – tese; D+T – soma de dissertações e teses

Fonte: Ibict, Capes, Unicamp, Ufsc, USP, UFGS, PUC/SP, UnB, junho de 2008.

Quantitativamente, a tabela 2 demonstra que os programas em Educação são os maiores produtores sobre o tema, respondendo por 67% das teses e dissertações. Os cursos tradicionalmente relacionados aos processos produtivos, como o de Engenharia da Produção e Administração, representam 22% das pesquisas, sendo que, entre os dois, a Engenharia da Produção apresenta o maior número de teses, e os 11% restantes expressam a somatória de cursos de diversas áreas, como Enfermagem, Educação matemática, Serviço Social, Turismo e Linguística aplicada.

Os temas das pesquisas apresentadas nos programas de Engenharia da Produção e Administração versam, principalmente, sobre metodologias e indicadores de qualidade, possuindo análises centradas nos aspectos técnicos e estratégicos da avaliação institucional, tendo a abordagem quantitativa como principal metodologia utilizada. Os programas que representam 11% da produção apresentam temas ligados à qualidade dos cursos de graduação ofertados nas suas áreas do conhecimento e como a avaliação pode se constituir em elemento de crítica e proposição de caminhos que permitam ampliar a qualidade dos diferentes cursos de formação inicial, como são os casos das áreas de Enfermagem e Turismo.

Analisando especificamente a produção da área de Educação sobre avaliação institucional, quando distribuída por ano e nível, é possível perceber que, tal qual a tabela 1,

se destacam os anos de 2004, 2006 e 2007 e que a distribuição entre teses e dissertações também é proporcional, apresentando uma pequena diferença a favor das teses como demonstra a tabela 3.

Tabela 3. Dissertações e teses sobre avaliação institucional apresentadas aos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (1997 – 2007)

| Curso | Ano | | | | | | | | | | | Total |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| Teses | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | 2 | 2 | 7 | 29 |
| Dissertações | 2 | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 | 7 | 27 |
| Total | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 8 | 4 | 13 | 14 | 56 |

Fonte: Ibiict, Capes, Unicamp, Ufsc, USP, UFGS, PUC/SP, UnB, junho de 2008.

Comparando as tabelas 1 e 3 podemos perceber que a produção sobre avaliação institucional se concentra na pós-graduação em Educação nos períodos de 1997 a 1999 e de 2004 a 2007, tendo por destaque o ano de 1997, no qual apenas a área de Educação apresentou produção sobre o tema, e os anos de 2006 e 2007, nos quais os trabalhos apresentados nos programas de Educação representam praticamente toda a produção realizada. Em verdade, apenas no período de 2000 a 2003 a produção dos programas de Educação é quantitativamente inferior à somatória da produção dos outros programas de pós-graduação, com destaque para o ano de 2000 que apresentou a maior ocorrência de pesquisas sobre avaliação institucional fora da área de Educação.

Em relação ao conteúdo, o ano de 1997, apenas com trabalhos da área de Educação, apresenta como foco as questões metodológicas. As discussões versam sobre a proposição de modelos avaliativos e o uso de procedimentos qualitativos ou quantitativos. A visão de avaliação expressa nas pesquisas é similar, remetendo à noção de autoconhecimento institucional.

O ano de 2000, com a menor participação observada dos Programas de Educação, apresenta principalmente trabalhos de Engenharia da Produção e Administração. Diferente das pesquisas do ano de 1997 a preocupação desse grupo de estudos é com a melhoria dos resultados acadêmicos, aproximando a visão avaliativa do viés produtivo.

O ano de 2004 marca a volta da área de Educação como principal produtora de teses e dissertações sobre avaliação institucional. As pesquisas apresentadas expressam um momento de reflexão e prospecção. Reflexão e balanço sobre a política avaliativa na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, sobre a presença e o enfoque da avaliação institucional nos periódicos de Educação e sobre o processo de formação da política de avaliação no Brasil nas décadas de 80 e 90. Reflexão ainda sobre as diferentes experiências de autoavaliação em andamento nas Instituições de Educação Superior (IES), referenciadas no Paiub. A prospecção encaminhava à análise preliminar e positiva do Sinaes e ao desejo de mudanças nas políticas avaliativas.

Em 2006, a produção na área de Educação ultrapassa a média dos anos anteriores, demonstrando que o tema avaliativo ampliou sua importância no cenário de pesquisa educacional brasileiro. Os trabalhos são, em sua maioria, estudos de processo com foco na graduação e versam sobre a necessidade de uma avaliação emancipatória e de processos participativos. Nesse contexto, as análises se ampliam e diversificam, em paralelo à adoção de uma postura mais crítica e cética, do que a observada no ano de 2004, em relação à política avaliativa do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

O ano de 2007 mantém a tendência do ano anterior de aumento na produção de pesquisa sobre avaliação institucional, tendo o Sinaes e seus desdobramentos como principal referência e objeto de análise. Tal qual 2006, a graduação surge como principal nível analisado, porém, novos atores são incluídos como os avaliadores externos, os coordenadores de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e os membros das Comissões Assessoras de Avaliação do Inep. Destacam-se os estudos de impacto da autoavaliação na atuação docente e da política avaliativa nas IES.

Pelo exposto, pode-se perceber que os trabalhos na área de Educação vêm progressivamente abrangendo diferentes questões e ângulos do processo de avaliação institucional, podendo, para fins didáticos, ser organizados a partir do foco de análise em quatro dimensões ou subtemáticas: autoavaliação; avaliação externa; política avaliativa e estado da arte. Tal divisão é apresentada na tabela 4.

Tabela 4. Dissertações e teses sobre avaliação institucional apresentadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, por tipo e dimensão analisada (1997 – 2007)

| Tipo de análise | Dimensão analisada: valor observado e percentual | | | | | | | | Total por tipo de análise | |
|-------------------------|--|-----|-------------------|----|---------------------|----|----------------|----|---------------------------|------|
| | Autoavaliação | | Avaliação externa | | Política avaliativa | | Estado da arte | | | |
| | D | T | D | T | D | T | D | T | | |
| Propositiva | n | 1 | 14 | - | - | - | - | - | - | 15 |
| | % | 2% | 24% | - | - | - | - | - | - | 26% |
| Análise de Processo | n | 17 | 6 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 27 |
| | % | 29% | 11% | - | 2% | - | 2% | 2% | 2% | 48% |
| Análise de Impacto | n | 1 | 3 | 2 | - | - | 1 | - | - | 7 |
| | % | 2% | 5% | 4% | - | - | 2% | - | - | 13% |
| Comparativa de processo | n | 2 | - | - | - | 3 | 2 | - | - | 7 |
| | % | 4% | - | - | - | 5% | 4% | - | - | 13% |
| Total | n | 21 | 23 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 56 |
| | % | 37% | 40% | 4% | 2% | 5% | 8% | 2% | 2% | 100% |

Legenda: D – dissertação; T – tese.

Fonte: Ibiict, Capes, Unicamp, Ufsc, USP, UFGS, PUC/SP, UnB, junho de 2008.

Como se pode observar na tabela 4, a autoavaliação é a principal preocupação investigativa dos estudos analisados, correspondendo a 77% do total de trabalhos

apresentados; nestes, a distribuição é equilibrada entre dissertações e teses, apresentando uma pequena diferença a favor das teses. A política avaliativa surge em segundo lugar na produção temática e representa 13% do total de pesquisas, seguida dos estudos de avaliação externa, com 6% dos trabalhos. O estado da arte apresenta o menor número de pesquisas, apenas 4% no total dos estudos selecionados para amostra.

Outra informação que a tabela 4 deixa perceber é a baixa ocorrência de estudos de impacto (de efeitos ou repercussão) entre as pesquisas sobre autoavaliação, pois estes representam apenas 7% do total de pesquisas selecionadas. No que se refere apenas às pesquisas sobre autoavaliação, com 44 trabalhos, os estudos de impacto, representados por 4 pesquisas, constituem apenas 9% das investigações.

A importância dos estudos de impacto se justifica ainda mais quando se compreende que as pesquisas propositivas e comparativas não deixam de ser também análise de processo. No caso das pesquisas propositivas essas representam os estudos nos quais o pesquisador possui papel decisivo no planejamento e/ou na execução das atividades avaliativas, logo descrevendo processos, porém com a diferença fundamental que o pesquisador se constitui também como um dos atores-sujeitos da investigação, possuindo capacidade de, a partir das próprias conclusões do estudo, propor e testar melhorias. Este tipo de análise aparece principalmente nas teses e utiliza princípios de pesquisa participante, pesquisa-ação ou, em estudos apenas teóricos, da epistemologia e da Sociologia Crítica, e desvela os compromissos da área de Educação em não apenas compreender, como também de propor mecanismos a partir dos aportes teóricos emancipatórios. Em relação aos estudos comparativos que integram a tabela 4, estes dizem respeito à análise comparativa de processos, sejam esses de autoavaliação (comparando rede pública e privada) ou política avaliativa (analisando sistemas avaliativos de nações diferentes ou comparando diferentes propostas avaliativas, como ENC, Paiub e Sinaes).

A carência de estudos de impacto pode ainda ser notada quando se observa os trabalhos apresentados, nos últimos 11 anos, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente no Grupo de Trabalho (GT) de Política de Educação Superior, pois também neste espaço, fundamental ao debate coletivo da área de Educação, as discussões sobre os efeitos empíricos das políticas avaliativas sobre a dinâmica das IES ainda se encontram pouco presentes. (Cf. CUNHA, 2009 e apêndice A).

Pelo cenário exposto, a presente tese vem contribuir na ampliação de uma temática ainda em construção na agenda de pesquisa educacional brasileira, demonstrando relevância e pertinência teórica e prática.

3.2. Critérios de seleção dos entrevistados e das unidades de estudo

Seguindo as orientações da pesquisa qualitativa, a definição dos entrevistados ocorreu por seleção gradual, ou seja, pelo recurso à percepção de informantes primários para a definição e a inclusão de novos entrevistados.

Assim, o trabalho de campo iniciou com um estudo exploratório, efetivado em julho de 2007 na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPA, uma vez que esta comissão se constituía em referência dos processos autoavaliativos, conforme a legislação em vigor. A partir desse estudo, que inclui a realização de uma entrevista com a coordenação, à época, da CPA, foi possível compreender que a autoavaliação da graduação continuava sob a coordenação da Diretoria de Ensino (DE), pois a CPA definiu que os processos avaliativos em andamento na Ifes seriam mantidos e inseridos no modelo proposto pelo Sinaes.

A próxima fase da seleção ocorreu de dezembro de 2007 a março de 2008, na Diretoria de Ensino (DE), ligada a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg). Neste espaço, foram realizadas 5 entrevistas. Os questionamentos centraram-se na participação e resistência dos cursos, nos efeitos dos processos autoavaliativos e na influência do Sinaes nos novos rumos do projeto de avaliação.

Conforme o trabalho de campo foi avançando, o critério que se mostrou mais adequado para a seleção das graduações a serem incluídas no estudo comparativo foi o de intensidade do conhecimento, ou seja, o grau de informação dos primeiros entrevistados sobre a forma e os efeitos da experiência autoavaliativa realizada em determinado curso. Assim, a partir da percepção dos primeiros entrevistados (os gestores ligados a Proeg, ao DE e a CPA) três níveis de conhecimento foram definidos (grande, pouco e nenhum conhecimento) e quatro cursos foram selecionados, duas licenciaturas (Pedagogia e Biologia) e dois bacharelados (Direito e Engenharia da Computação).

Os bacharelados em Direito e Engenharia da Computação representam os casos de grande conhecimento, pois foram indicados pelos 6 primeiros entrevistados como os cursos nos quais a avaliação efetivamente aconteceu e os resultados avaliativos geraram os efeitos mais consideráveis e interessantes, apesar da experiência avaliativa não ter respeitado os valores de não punição e não premiação presentes no Programa de Avaliação de Cursos da UFPA.

A graduação em Biologia representa um caso de pouco conhecimento pelos gestores entrevistados sobre a forma e os efeitos da autoavaliação em determinadas Faculdades. Além disso, a Biologia foi selecionada porque já possuía, segundo os entrevistados do DE, processos próprios de autoavaliação, tendo participado do Programa de Avaliação de Cursos para somar esforços com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), mas o resultado da parceria ficou pouco evidente. Nesse contexto, a Biologia permite analisar a

interação entre as práticas autoavaliativas da instituição e do curso, logo, vinculadas e não vinculadas ao Sinaes, bem como equilibra a seleção por se constituir em uma Licenciatura.

O curso de Pedagogia representa um caso de desconhecimento pelos gestores entrevistados sobre a forma e os efeitos da autoavaliação em determinadas Faculdades da UFPA. Essa situação se explica porque a Pedagogia não participou em nenhum momento e de nenhuma forma das experiências avaliativas promovidas pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), não sendo possível vincular diretamente as possíveis práticas autoavaliativas vivenciadas por este curso ao modelo de autoavaliação baseado no Sinaes.

3.3. Técnicas de coleta de dados

Como principal técnica de coleta de dados qualitativos foi utilizada a entrevista semi-estruturada, na modalidade centrada no problema. Esse tipo de entrevista possui, segundo Flick (2004), três fundamentos: centralização no problema (pela incorporação apenas de material diretamente relacionado ao problema investigado); orientação do objeto (no qual os métodos são desenvolvidos e modificados de acordo com o objeto, sua natureza e características) e orientação do processo (no qual a pesquisa vai incorporando e aprofundando os temas e questões percebidas no trabalho de campo). Estas características indicam que a entrevista deve buscar informações e narrativas voltadas à compreensão dos sujeitos sobre o problema investigado, incorporando em sua estrutura tanto questões adequadas ao objeto quanto referentes aos novos ângulos evidenciados no trabalho de campo ou durante a própria entrevista.

Entre 2007 e 2009 foram realizadas 14 entrevistas distribuídas em dois grandes grupos. O primeiro apresenta 6 entrevistas – 5 da Diretoria de Ensino (DE) e 1 da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – que foram utilizadas para descrever e analisar o processo autoavaliativo vivenciado pela UFPA até 2009. O segundo apresenta 8 entrevistas, realizadas nos cursos selecionados para o estudo comparativo sobre os efeitos da autoavaliação institucional na graduação. O planejamento inicial das entrevistas previa de 2 a 3 entrevistados por curso, compondo um total de no mínimo 8 e no máximo 12 informantes, mas, na dinâmica do trabalho de campo, o planejamento precisou ser adequado as especificidades de cada faculdade e a disponibilidade (ou não) dos informantes, tendo como resultado o alcance do número mínimo de entrevistas consideradas necessárias ao estudo.

Possíveis problemas de composição da amostra foram contornados pela extensa pesquisa documental, que permitiu triangular os depoimentos e as observações. A seleção dos documentos seguiu os três princípios adotados na entrevista, no caso, centralidade no

problema, orientação do objeto e do processo, o que nos levou a inclusão de documentos da instituição, dos cursos e de outras fontes que surgiram como relevantes à compreensão do problema. Em torno de 50 documentos foram analisados.

Na triangulação das entrevistas utilizamos, além dos documentos, dados quantitativos construídos a partir de um *survey* descritivo entre os alunos. A aplicação dos questionários para os discentes seguiu plano amostral probabilístico, adequado a pequenas populações e com nível de confiança de 90%. O objetivo do *survey*, que envolveu 370 alunos foi incluir a percepção dos discentes sobre o acompanhamento do processo avaliativo e os efeitos destes na infraestrutura do curso, no relacionamento com os professores e com a coordenação da faculdade.

3.4. Técnicas e procedimentos de análise

Por se tratar de um estudo comparativo, a técnica de análise qualitativa das entrevistas foi a codificação temática. Como explica Flick (2004), este tipo de procedimento é mais propício a estudos nos quais as análises serão comparadas porque pressupõe que existe uma distribuição social de perspectivas, ou seja, que em grupos sociais diferentes podem ser encontradas visões distintas sobre o mesmo problema.

A partir desta lógica, dividimos os entrevistados em dois grandes grupos: de um lado os gestores/avaliadores, ligados a Pró-reitoria de graduação ou a CPA e, de outro, os docentes vinculados aos cursos de graduação selecionados. Os professores foram ainda divididos em subgrupos, referentes às quatro faculdades selecionadas para o estudo (Biologia, Direito, Engenharia da Computação e Pedagogia), ficando, na prática, cinco grupos de entrevistas.

O procedimento básico foi tratar isoladamente cada bloco de entrevistas, mas dentro de uma estrutura pensada para futuras comparações. A descrição foi o primeiro momento, passando a definição do tema que caracterizava o grupo em estudo (por meio de um pequeno trecho que resumia a posição dos entrevistados sobre o tema da pesquisa). Após este procedimento, a entrevista foi codificada na sequência proposta por Strauss e Corbin (2008): de aberta à seletiva, visando à geração de domínios temáticos e categorias.

Na análise das primeiras entrevistas buscou-se construir uma estrutura aplicável ao exame dos futuros casos, em um processo de avaliação e reavaliação contínua, até a confecção de um esquema analítico comum: o resumo da experiência avaliativa realizada, pela Ifes ou pela faculdade, e a análise de seus efeitos em oito variáveis: interesse pela avaliação; comunicação e integração acadêmica; infraestrutura e financiamento; gestão dos cursos; dinâmicas curriculares; atuação e envolvimento discente; seleção e capacitação de professores; regulação e autoregulação do trabalho docente.

Em relação aos documentos utilizou-se a análise global do conteúdo em trechos e fragmentos textuais previamente selecionados. Nos documentos que versavam especificamente sobre avaliação, a análise foi pautada em três questões: concepção avaliativa, objetivos e tipos de efeitos esperados.

Nos dados quantitativos, levantados nos documentos e no *survey*, utilizou-se a estatística descritiva, por meio de recursos gráficos e tabulares. Números-índices foram elaborados para facilitar a comparação entre as percepções dos alunos dos diferentes cursos. O objetivo do trabalho estatístico foi facilitar a compressão global dos dados selecionados para fundamentar a argumentação da pesquisa.

Na perspectiva de observar a coerência entre a metodologia de análise e a forma de exposição dos dados qualitativos optou-se por incluir, na redação da pesquisa empírica, trechos das entrevistas e dos documentos. As transcrições das entrevistas foram formatadas seguindo as orientações de Flick (2004), sendo os códigos apresentados no quadro B, do apêndice A. Apesar de algumas inserções serem longas, estas foram necessárias para validar a análise apresentada e manter a argumentação no universo da pesquisa qualitativa. Contudo, houve muita parcimônia na utilização das transcrições, pois seguimos os conselhos de Strauss e Corbin (2008) para não transformar o texto qualitativo em um aglomerado de falas.

Importa esclarecer que, por motivos éticos, os nomes de todos os entrevistados foram trocados obedecendo à ordem alfabética⁸. A utilização de nomes fictícios objetivou fornecer ao texto uma leitura mais dinâmica e lembrar que as percepções apresentadas se ligam a sujeitos que possuem um nome e uma história. Para identificar o lugar de onde falam os entrevistados indicamos, após a transcrição de cada fragmento, o grupo no qual foram inseridos (gestor/avaliador ou docente), o setor da instituição ao qual se encontravam vinculados no momento da pesquisa de campo e o ano da entrevista.

Ainda por princípio de coerência, os dados quantitativos, da pesquisa documental e de campo, foram analisados na perspectiva de interpretar o sentido indicado pelos números, realizando o que Flick (2004) denomina de qualificar o quantitativo. Além disso, importa esclarecer que o recurso aos dados quantitativos sempre foi feito em decorrência das necessidades da pesquisa qualitativa, o que evidencia que refletir sobre os documentos e as narrativas nos levou a questionamentos que apenas a linguagem matemática nos respondia adequadamente.

Espero que o texto, em suas inserções quantitativas e qualitativas, permita não apenas compreender o objeto aqui estudado, mas instigar novos questionamentos.

⁸ O primeiro entrevistado recebeu designação com inicial A (Ângela), o segundo B (Bruno) e assim por diante. O objetivo foi não atrelar a nova denominação a nenhuma característica original do informante, com exceção do sexo (feminino ou masculino) que foi considerado na escolha do nome.

II. O REAL E O TEÓRICO COMO PONTOS DE PARTIDA

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 1999, p.15).

1. Pensar a prática pela prática: as provocações da realidade

Este momento apresenta as referências empíricas sobre as quais a tese foi inicialmente delineada. Essas referências expressam duas fontes, uma vivencial e outra científica, articulando a análise de minhas experiências pessoais em avaliação institucional com os resultados dos estudos empíricos sobre o mesmo tema. O objetivo é tanto demonstrar as inquietações práticas que justificaram a realização do estudo quanto os achados empíricos de outros pesquisadores que me desvelaram a complexidade do objeto de investigação.

O recurso à memória segue a linha de pensamento de Bourdieu, segundo a qual objetivar o vivido é um “exercício de reflexividade” que permite compreender as justificativas reais que possibilitaram a transformação de indagações vivenciais em problemas de pesquisa científica. Entretanto, refletir sobre o vivido não significa, como explica o autor, apresentar meras lembranças pessoais, mas “explicitar a intimidade coletiva das experiências”, assumindo a memória pessoal como integrante de relações sociais objetivas, cuja compreensão precisa ser conquistada, construída e validada por meio do trabalho científico (BOURDIEU, 2007b; 2007c).

1.1. Autoavaliação na UFPA: vivência e reflexões realizadas

O primeiro ponto de observação sobre a instituição universitária e seus diferentes processos avaliativos foi como aluna. O ingresso em 1993 no curso de Pedagogia foi marcado tanto pelo entusiasmo da aprovação no vestibular quanto pela frustração vivenciada no período posterior ao governo Collor de Mello, em virtude da desarticulação e consequente arrefecimento do protagonismo estudantil. A alta inflacionária do período⁹ estava sendo enfrentada pelo novo presidente, Itamar Franco, por meio de medidas

⁹ O Índice de Preços ao Consumidor da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (IPC-FIPE) indicou, para o ano de 1993, uma taxa de inflação da ordem de 2.490,99%. Este índice mede a variação de preços de produtos e serviços em função do consumo de famílias com renda mensal de 2 a 6 salários mínimos. (Fonte: Revista Conjuntura Econômica – FGV).

econômicas, entre estas a substituição da moeda – de cruzeiro para cruzeiro real. No plano universitário, as instituições se articulavam para fazer frente às duras críticas da imprensa acerca da “duvidosa” qualidade do ensino superior brasileiro¹⁰.

Desta forma, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) formulou e apresentou a proposta, denominada de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), à Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/Mec). Após aprovação ministerial, o Paiub foi transformado em projeto-base para a avaliação das universidades brasileiras em 1994, demonstrando sintonia entre o Governo Federal e as universidades.

O Paiub caracterizava-se como proposta não obrigatória e objetivava tornar a avaliação institucional um mecanismo capaz de ampliar a qualidade das atividades acadêmicas, sem diminuir a autonomia das universidades federais. Dessa forma, logrou a adesão de boa parte das instituições universitárias, chegando a alcançar 88% de participação das universidades brasileiras no ano de 1997. (SEGENREICH, 2000).

A articulação entre qualidade e autonomia se expressava nos três momentos fundamentais propostos pelo Paiub: autorreferência, autoanálise e autodesenvolvimento. Esses três momentos buscavam garantir, por intermédio da avaliação, uma reflexão sobre a práxis universitária que a permitisse avançar qualitativamente, respondendo a seus compromissos sociais e científicos de forma criativa e democrática.

A versão original do Paiub serviu ainda de parâmetro para o estabelecimento de princípios ou condições que deveriam guiar a avaliação institucional. Segundo Ristoff (2005), estes podem ser resumidos em globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou não premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Esses princípios ou condições serviriam como indicadores para a análise de um processo avaliativo institucional. Neste sentido, encaminhavam para uma meta-avaliação, colocando em questão a própria ação avaliativa.

Compreendendo que a pesquisa e a pós-graduação já eram avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e por agências de fomento, tais como o CNPq e as fundações regionais de amparo à pesquisa, o Paiub, em seu primeiro ciclo, delimitou o ensino de graduação como alvo do processo. O controle da avaliação estava a cargo de cada instituição aderente mediante apresentação e aprovação

¹⁰ Durante as décadas de 80 e 90 do século XX a mídia nacional, sobretudo a escrita, divulgou dados relativos à produtividade intelectual e acadêmica das universidades brasileiras, com destaque para as Instituições Federais de Ensino Superior e a Universidade de São Paulo (USP). Os dados apresentados baseavam-se em informações de agências internacionais, como o Banco Mundial, e de diversos órgãos do Ministério da Educação. Matérias como “Os improdutivos da USP” (Folha de São Paulo, 21 de fevereiro de 1988); “A lista dos improdutivos” (Folha de São Paulo, 05 de março 1988); “O mestrado subdesenvolvido” (Folha de São Paulo, 09 de outubro de 1991, artigo escrito por Luiz Carlos Bresser Pereira); “A lista negra da pós-graduação brasileira” (Jornal do Brasil, 29 outubro de 1995) e outras voltadas à divulgação de diferentes índices de produtividade expressam a forma pragmática e economicista como a indústria midiática avaliava a universidade brasileira.

de projeto avaliativo, conforme critérios da Comissão Nacional de Avaliação. (PALHARINI, 2002).

Em consonância com o cenário nacional, caracterizado pela esperança no diálogo fecundo com a Sesu/Mec, a UFPA aprovou e implantou seu Projeto de Avaliação Institucional (Proavi) em 1995, afirmando a avaliação como uma pesquisa social compreensiva e propositiva sobre quais parâmetros comparativos permitiriam analisar as diversas unidades acadêmicas e suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com o objetivo de discutir o sentido da avaliação institucional junto aos professores e alunos, a Associação de Docentes da UFPA, integrante do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Adufpa/Andes – SN), realizou, em maio de 1995, o “II Seminário de Avaliação Institucional: compromisso com a educação”. Como aluna e participante do evento, pude observar os conflitos em relação ao sentido do processo avaliativo, em especial aos usos da avaliação docente, porque apesar da tônica na necessidade de existir a avaliação esta me parecia envolvida por uma postura de vigilância ao processo, principalmente pela análise de conjuntura realizada durante o seminário. A reflexão sobre o cenário político indicava, em virtude da posse do então presidente Fernando Henrique Cardoso¹¹, o aprofundamento de práticas neoconservadoras perigosas à autonomia universitária e aos profissionais da educação superior, uma vez que entre as estratégias do novo governo encontrava-se a ênfase na avaliação por resultados, desconsiderando os avanços da avaliação processual defendida no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). A legitimação democrática no pleito de 1994 representava ainda, segundo o sindicato, a força com que o pensamento gerencial se expandia no cenário público, o que deveria servir de alerta aos docentes sobre o sentido das políticas avaliativas, fossem estas internas ou externas à universidade.

Segundo Anderson (1996) a hiperinflação se constituiu no principal fator para o êxito do ideário neoliberalista na América Latina, visto que as reformas foram aceitas e legitimadas pelo povo em virtude da coerção econômica. No caso brasileiro, a eleição presidencial de 1994 pode, em muitos aspectos, ser analisada sob esta ótica, pois o sucesso do Plano Real¹² em conter a hiperinflação trouxe alívio inegável, principalmente

¹¹ A gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso foi de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

¹² A introdução do real como referência monetária se inseriu nas linhas de ação do Plano Real, que objetiva a estabilização econômica. Este plano previa 5 grandes linhas de ação: ajuste fiscal; desindexação da economia; política monetária restritiva; redução pontual das tarifas de importação e câmbio artificialmente valorizado. O plano foi oficialmente lançado em 30 de junho de 1994 na gestão do ministro da Fazenda Rubens Ricupero, sendo elaborado por uma equipe de economistas, que contava com a presença, entre outros, de André Lara Resende, Persio Arida, Pedro Malan, Clóvis Carvalho, Gustavo Franco e Edmar Bacha. Este último foi tão importante na definição do plano que as primeiras versões foram denominadas de “Plano Bacha” e “Bacha 2”. O início dos trabalhos que culminaram no plano ocorreu ainda na gestão do ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que permaneceu no cargo até 30 de março de 1994, saindo para concorrer à eleição presidencial. Com apoio do presidente Itamar Franco, o ex-ministro e então candidato assumiu a “paternidade” do Plano Real, angariando altas vantagens dentro do pleito.

para a população de baixa renda, que não possuía condições de driblar o *dragão inflacionário*. A articulação do sucesso da política econômica¹³ à candidatura para presidente do ex-ministro da Fazenda de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, auxiliou a vitória deste candidato e expressou o misto de aprovação, gratidão, medo e confiança do povo em relação ao Plano Real e às políticas que o fundamentavam, legitimando pela via democrática a radicalização dos ajustes econômicos, posteriormente materializados pela reforma estatal.

O Paiub, dentro da política de ajuste pós-94 que priorizou a inserção do Brasil no mercado internacional e a valorização da iniciativa privada, sofreu gradativa desaceleração, sendo substituído, enquanto programa formal do governo, pelo Exame Nacional de Cursos (Enc), instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e pela portaria ministerial nº 249, de 18 de março de 1996. Neste novo momento, a avaliação da Educação Superior mudou seu foco, passando da dimensão global da instituição à individual.

Apesar do aparecimento do Enc, muitas instituições continuaram suas experiências autoavaliativas. Nesse contexto, em junho de 1996, o Projeto de Avaliação Institucional (Proavi/UFGA), ainda vinculado aos princípios do Paiub, organizou o I Simpósio Universitário de Avaliação Institucional, aberto a toda comunidade. Como participante do evento, na condição de representante discente, pude perceber a tensão entre a proposta democrática, representada pela autoavaliação realizada pelo Projeto de Avaliação Institucional (Proavi), e a proposta vertical do Exame Nacional de Cursos (Enc), que se tornava conhecido no meio acadêmico brasileiro pela alcunha de “provão”. As discussões presenciadas no simpósio seguiam a tendência nacional de crítica ao novo modelo de avaliação por resultados, proposto pelo Ministério da Educação (Mec). Nesse contexto, ficou evidente que o embate entre a avaliação externa e os objetivos da avaliação interna afetava a sintonia entre o Mec e as universidades, desencadeando, inclusive, um movimento de resistência por parte dos estudantes que se opunham ao Exame Nacional de Cursos (Enc) e propugnavam por um projeto de autoavaliação que deveria ser pensado de forma participativa e democrática.

Quanto mais observava no evento o embate entre as propostas avaliativas, mais confiança depositava na organização estudantil e na força propositiva da comunidade acadêmica. Desse modo, acreditava que a avaliação institucional, na modalidade de autoavaliação, iria se constituir em um processo de crescimento acadêmico e que as necessidades do alunado seriam ouvidas, visto que a proposta da UFGA, em discussão no evento, incluía a consulta aos discentes como um dos instrumentos avaliativos. A confiança no processo também resultava da percepção de que as atividades avaliativas, mesmo antes

¹³ O ano de 1994 fechou com uma taxa inflacionária da ordem de 941,25%, segundo o IPC-FIPE. (Fonte: Revista Conjuntura Econômica – FGV). Este índice era ainda muito alto, mas representava uma baixa inflacionária de 1.550 pontos percentuais em relação ao ano de 1993.

do simpósio, já estavam em andamento. Em relação ao “*provão*”, confiava que a força organizada do movimento estudantil, a partir da estratégia do “boicote à prova”, surtiria o efeito de frear a nova modalidade de avaliação por resultados¹⁴. A esperança era o grande alimento das minhas primeiras “análises de conjuntura” que se mostraram, posteriormente, como ingênuas e equivocadas.

O simpósio promovido pela UFPA contou com ampla participação da comunidade acadêmica, pelo menos em relação ao alunado. Entretanto, o tempo mostrou que esta participação não significou uma adesão irrestrita à proposta. Parecia que o entusiasmo do Projeto de Avaliação Institucional (Proavi/UFPA) não encontrava ressonância entre a comunidade acadêmica, em especial entre os professores. Como discente, observei que as atividades avaliativas do Proavi estavam em andamento, no entanto, sem grande participação e apoio dos professores, pelo menos no que se referia ao curso de Pedagogia.

Em verdade, de 1993 a 1997, o primeiro processo autoavaliativo que ultrapassou a formalidade dos eventos, sendo sentido no cotidiano acadêmico, inclusive nas salas de graduação, foi a autoavaliação realizada por iniciativa do próprio curso de Pedagogia. Sob a inspiração da pesquisa qualitativa e dos mecanismos democráticos, a autoavaliação abrangeu várias etapas, possibilitando, por meio dos seminários avaliativos, a efetiva contribuição dos alunos organizados em grupos de trabalho. Esse processo contou com ampla participação docente e discente, inclusive pela utilização de estratégias que favoreceram o comparecimento da comunidade acadêmica, como a suspensão das aulas durante os seminários. A avaliação permitiu evidenciar os conflitos em relação ao currículo, à administração do curso, à organização discente; enfim, se constituiu em processo fecundo de reflexão coletiva e, por isso, aberto ao dissenso.

Neste período, as reuniões de Departamento da Faculdade de Educação tinham em pauta discutir os resultados da avaliação desenvolvida pelo curso e a conseqüente reforma curricular da Pedagogia. Algumas questões conflitantes eram levantadas pelos docentes, especialmente situações operacionais que dificultavam o trabalho dos professores – principalmente os lotados no Departamento de Fundamentos da Educação – como a diminuição de carga horária, a extinção de disciplinas e a criação de atividades curriculares sem o devido número de profissionais habilitados para assumi-las. Os professores não questionavam a necessidade da avaliação, mas seus efeitos práticos na dinâmica curricular,

¹⁴ Em novembro de 1996, no primeiro ano de aplicação das provas do Exame Nacional de Cursos (Enc), apenas três cursos foram avaliados: Administração, Direito e Engenharia Civil. Houve amplo boicote dos alunos, pois muitos comparecem, mas entregaram a prova “em branco”, não respondendo a nenhuma questão. A atitude do MEC foi a aferição de notas baixas para as universidades nas quais os discentes apresentaram tal comportamento, como foi o caso do curso de Engenharia Civil da Universidade de Campinas que ficou entre os 68 piores do país, segundo análise do Enc. Os resultados foram divulgados pela mídia (Cf. Folha Online, 26/04/97) e criaram situações constrangedoras para as IFES que tiveram que explicar o porquê do baixo conceito.

ao contrário dos discentes, para os quais a avaliação só se justificava pela possibilidade de mudanças efetivas e profundas no currículo, considerado desatualizado e sem a devida articulação teoria-prática.

Em setembro de 1996, a Faculdade de Educação organizou o II Seminário de Avaliação, no qual pude perceber e expor, na condição de relatora de grupo de trabalho, a insatisfação do corpo discente em relação ao currículo. A fragmentação curricular, pela sua configuração em habilitações foi alvo de intensas críticas. A pressão estudantil voltou-se para a necessidade de um currículo integrado e orientado para o mercado de trabalho. A luta pela redefinição das disciplinas de fundamentos; pela extinção do núcleo básico com suas disciplinas introdutórias não vinculadas à Educação¹⁵; a realização do estágio ao longo do curso e a ênfase na formação científica também marcaram o longo processo de avaliação e reformulação curricular. A crise entre formação geral e teórica ou formação profissional e específica já se colocava como o problema de fundo a ser enfrentado na mudança curricular.

Apesar da simultaneidade temporal das ações do Proavi e da autoavaliação do curso de Pedagogia, promovido por iniciativa da própria Faculdade de Educação (à época Centro de Educação), não percebia articulação entre as duas propostas. O foco avaliativo era diferente. Enquanto o Proavi ressaltava o desempenho docente, a autoavaliação da Pedagogia tinha por alvo o currículo, o curso, os compromissos políticos e sociais da Educação. Os impactos também foram diferentes: não percebi a materialidade das ações do Proavi, enquanto a autoavaliação da Pedagogia efetivamente redesenhou o curso, pela elaboração da nova proposta curricular. Apesar de não saber precisar se houve alguma forma de articulação entre os dois processos de autoavaliação, observei que, na prática, os princípios de autorreferência, autoanálise e autodesenvolvimento, que balizavam o Paiub e o Proavi, estavam sendo vivenciados no processo executado pelo próprio curso, ou seja, apesar de não vinculada ao Proavi, a autoavaliação realizada pela Faculdade de Educação orientava-se pelos valores nacionalmente acordados no Paiub.

A avaliação do curso de Pedagogia, na minha percepção, encontrava-se mais referenciada na discussão da própria área de conhecimento e de suas organizações representativas como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope). De tal modo que os princípios de defesa da escola pública; da docência como base da formação profissional; da pesquisa como fio condutor do curso e outros “consensos da área” eram validados pelo trabalho de sensibilização dos professores, dentro da autoavaliação do curso. Essa relação supra-institucional fazia inclusive que o embate entre nossas representações profissionais e o Governo Federal criasse situações que eram

¹⁵ Introdução à Economia; Sociologia; Psicologia; Filosofia; Antropologia e Metodologia das Ciências Sociais.

sentidas – e sofridas – no cotidiano do curso de Pedagogia. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe-me um misto de tristeza e descrença nas forças contra-hegemônicas, porque a nova Lei fornecia a base legal para políticas que o movimento dos profissionais da Educação estava repudiando, como os institutos superiores, fundamentados nos artigos 62 e 63¹⁶, e os processos de avaliação por resultados, caracterizados pelo Exame Nacional de Cursos (Enc), resguardados pelo artigo 9º¹⁷.

Apesar do cenário conturbado nacionalmente pela indefinição das competências cabíveis ao Curso Normal Superior e ao de Pedagogia, a reformulação curricular se pautou na posição assumida pelas entidades profissionais¹⁸, tanto que, no sofrido ano de 1999¹⁹, o novo currículo já havia sido aprovado na UFPA. Além do mais, a Resolução 2.669/99 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA, que concretizou a reformulação curricular, coincidia em tempo e conteúdo com as Diretrizes da Pedagogia, propostas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) neste mesmo ano. Por todas essas situações, na minha percepção como aluna, havia uma grande consonância entre o curso de formação e as representações científicas e profissionais, fundamentando a tese de que a autoavaliação do curso era parte de uma autoavaliação da área e, por isso, relacionada a elementos supra-institucionais, sem articulação necessária aos processos oficiais de autoavaliação institucional, como, no caso da UFPA, o Proavi.

Em meados de 1998, já contratada como docente pela Universidade Federal do Pará, meu ponto de referência sobre a autoavaliação universitária mudou: de observadora

¹⁶Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

¹⁷ Art. 9º. A União incumbir-se-á de: (...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

¹⁸ Em especial, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir).

¹⁹ O ano de 1999, sobretudo em seus últimos meses, foi marcado pelo embate sobre as atribuições dos institutos superiores de educação e do curso de Pedagogia. O momento crítico foi a promulgação do Decreto Presidencial nº 3.276, em 6 de dezembro, pois determinava, no § 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria realizada exclusivamente no curso normal superior. No dia seguinte, em carta aberta de oito conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE, estes recriminam o Ato do Executivo. Na sequência cria-se o Fórum em Defesa da Formação de Professores, composto, entre outros, pela Andes/SN, Anfope, Anped, Anpae, ABT, Cedes, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As ações do Fórum em Defesa da Formação de Professores conseguiram que, em agosto de 2000, fosse promulgado o Decreto nº 3.554, que substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente, possibilitando ao curso de Pedagogia manter sua função de licenciatura. (SILVA, 2001).

discente passei a partícipe do processo, coordenando inclusive o início da reavaliação do ainda “novo” currículo de Pedagogia no *campus* de Castanhal.

Em 2000²⁰ tomei posse como professora efetiva e, na sequência, como coordenadora do Colegiado de Pedagogia do *campus* citado. O contexto acadêmico estava conturbado por mudanças curriculares e pelo agravamento da forte e já duradoura crise orçamentária das Universidades Federais. A segunda gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso indicava mais quatro anos de embate entre as universidades públicas e o Mec. No âmbito avaliativo, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) foi obscurecido pelo Exame Nacional de Cursos (Enc), conhecido como “provão” – Criado em 1995, pela Lei nº 9.131, o Enc instituiu a participação compulsória dos concluintes dos cursos de graduação e legitimou-se como o principal instrumento de avaliação do ensino superior. Nesse contexto, o Programa de Autoavaliação da UFPA (Proavi) também arrefeceu, em virtude da falta de sustentação institucional, gerada pela força do decreto governamental que instituiu o Enc e, ainda, pela queda considerável no orçamento de Outros Custeios e Capital, que o governo de Fernando Henrique Cardoso impôs à UFPA, no período de 1995 a 2001²¹.

Contudo, mesmo com o declínio da autoavaliação institucional, o curso de Pedagogia continuava seu processo avaliativo na informalidade das reuniões mensais de colegiado, nas quais se buscava solucionar os problemas acadêmicos e pedagógicos que surgiam da efetivação da nova proposta curricular. Um dos pontos mais nevrálgicos era a realocação dos docentes nas novas disciplinas e a contratação de professores difíceis de serem encontrados, pelo fato de que a sua formação não era compatível com os novos conteúdos curriculares exigidos pelo curso de Pedagogia. Surgia, assim, uma ambiguidade: havia que preencher as vagas demandadas pela nova estrutura curricular com profissionais formados no modelo que se queria substituir.

A nova proposta pedagógica recebeu ainda inúmeras críticas dos professores que ponderavam sobre o empobrecimento da formação geral necessária à compreensão profunda do fenômeno educativo, de tal modo que deliberaram sobre a necessidade de avaliar o novo currículo. Dessas avaliações iniciais surgiram normatizações internas que

²⁰ Fui contratada em 05 de janeiro de 2000 como professora efetiva, lotada no colegiado de Pedagogia do *campus* de Castanhal. Em 1998 e 1999 exerci a docência como professora substituta do *campus* de Cametá.

²¹ Durante a primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso as universidades federais passaram por duras diminuições orçamentárias. Em relação à UFPA, o período de 1995 a 2001 apresentou queda considerável no orçamento de Outros Custeios e Capital, no caso de 39%, no global, e de 91% quando se considera somente o de capital (destinado a obras e aquisição de equipamentos). Em relação ao orçamento para despesas correntes, a queda foi de 29%. Como neste grupo de despesas se somam os benefícios (como o vale transporte) com os gastos de manutenção (material de consumo, vigilância, telefone etc.) a perda orçamentária é um pouco maior do que inicialmente se pensa, em virtude da inclusão, em 1998, do pagamento de professores temporários nesta categoria de despesas. (Cf. UFPA, 2005 e CUNHA, 2004).

tentavam compatibilizar a nova proposta com as necessidades, projetos e anseios do colegiado, imprimindo características locais ao Projeto Pedagógico²².

A experiência de “avaliar e corrigir na ação” mostrou que os cursos possuíam uma parcela de autonomia que dinamizava o cotidiano institucional e desenhava caminhos singulares para cada faculdade, pois se ligavam a processos endógenos não diretamente articulados às demandas da administração superior. Essa aparente autonomia expressava, contraditoriamente, as dificuldades de comunicação com as outras faculdades e com a administração superior, criando-se um óbice, ao permitir a existência de processos similares, mas paralelos e, por isso, isolados e fragmentados dentro da instituição. Ocorria, assim, uma pulverização de esforços que, se não prejudicava, ao menos dificultava o desenvolvimento institucional consciente. Nesse contexto, a autoavaliação era um exemplo dessa duplicação e a falta de diálogo entre as modalidades (da instituição e do colegiado) gerava uma visão institucional fragmentada que, acreditava à época, tendia a processos maiores de fragmentação em decorrência da estrutura *multicampi* que caracteriza a UFPA²³.

Dessas inquietações, emergiu minha primeira pesquisa sobre a universidade, realizada de 2001 a 2003 no curso de Mestrado²⁴. Ao analisar a estrutura descentralizada da UFPA, percebi que as universidades, como explica Dias Sobrinho (2005, p. 19), “são organizações muito complexas e rejeitam definições unívocas e petrificadas. São produzidas por essa malha de relações sociais, institucionais, pedagógicas e científicas cujo processo também constitui seus atores”. Compreendi também que a complexidade das relações deriva das funções sociais e formativas historicamente desempenhadas pelas universidades e dos processos de diferenciação e convergência que constituem o cotidiano institucional. Diferenciação de áreas, ciências, práticas políticas, pedagógicas, enfim, diferenciações que remetem ao sentido etimológico de *universitas*, ou seja, a “diversidade no uno”. Os processos de convergência, por sua vez, expressam os consensos sobre a necessidade dessa instituição e de seus compromissos com a sociedade, a ciência e a cultura, remetendo também à etimologia do termo *universitas*, como “a unidade no diverso”. A articulação entre diversidade e convergência ocorre, também conforme Dias Sobrinho (2005), por processos de convivência comunicativa nem sempre fáceis de serem realizados.

²² A Resolução 2.669/99 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA, que regulamenta o curso de Pedagogia, foi elaborada pela Faculdade de Educação de Belém e adotada pelas unidades acadêmicas descentralizadas. No *campus* de Castanhal, a proposta foi adequada ao contexto da unidade.

²³ Além do *campus* sede em Belém, denominado Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, a UFPA possui ainda nove unidades descentralizadas (*campi* interioranos): Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Santarém, Marabá e Soure. Cada unidade descentralizada é composta por diferentes faculdades, institutos e/ou núcleos.

²⁴ Cursei o mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Regional, área de concentração em Políticas Públicas e Cidadania, ofertado pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA), defendendo a dissertação “Democratização da Universidade Amazônica: A experiência de descentralização e participação nos *campi* da UFPA”.

No caso da UFPA, o estudo empírico demonstrou que a convivência comunicativa se mostrava mais atravessada pela diferenciação do que pela convergência. Ao contrário do que imaginava antes da pesquisa, a estrutura descentralizada não justificava essa situação, visto que, dentro de cada unidade, o isolamento dos cursos nas suas faculdades era também uma constante. A duplicação das atividades pela falta de diálogo era muito forte. Em um dos cinco *campi* que compuseram a amostra da Dissertação de Mestrado, observei a existência da mesma atividade de extensão nas três faculdades e, ainda, no núcleo de formação científica que também integrava a unidade. Evidencia-se, assim, um problema de gestão universitária: apesar das queixas de falta de apoio e de pessoal qualificado, essas atividades similares ocorriam paralelas e sem comunicação, o que certamente acarretava pulverização de esforços. (CUNHA, 2004).

A pesquisa demonstrou que as dificuldades de comunicação não se limitavam à administração superior, mas cortavam todos os níveis institucionais. Entretanto, revelou também que, apesar das dificuldades, a criação, a partir de 2000, de espaços oficiais de convivência comunicativa, como os conselhos e colegiados nos *campi* regionais, vinha permitindo e incentivando a participação da comunidade universitária interiorana nos processos cotidianos de gestão acadêmica²⁵. Essa conclusão trouxe à luz a importância pedagógica dos processos dialógicos para a ampliação democrática e participativa da qualidade universitária, levando-me a inferir sobre a necessidade de processos comunicativos que extrapolassem o âmbito das faculdades e unidades regionalizadas para permitir uma reflexão coletiva sobre os valores e objetivos institucionais. Nesse cenário, a autoavaliação institucional era, a meu ver, uma estratégia não apenas necessária, mas fundamental à UFPA na consolidação de um modelo de gestão descentralizada, democrática e participativa.

Dessa forma, à medida que os resultados dessa pesquisa evidenciavam os óbices que se interpunham ao modelo de gestão descentralizada da UFPA, a avaliação institucional parecia-me cada vez mais uma relevante questão a ser investigada. O que me surpreendia como pesquisadora e como aluna e professora dessa instituição é que os processos de autoavaliação também padeciam das mesmas dificuldades de integração que deveriam corrigir. Esta constatação constitui, sem dúvida, a primeira justificativa para que os processos de autoavaliação tenham surgido como o objeto de investigação de um futuro curso de doutorado. Desejo adiado pelo retorno às atividades docentes em meados de 2003, mas que se tornou inexorável pelos caminhos pessoais e pelos novos cenários

²⁵ Até o ano de 2000 os *campi* do interior eram administrados por coordenadores que possuíam atribuições administrativas limitadas. A Resolução nº 1.111, de 28/02/00, assinada pelo Reitor Profº Dr. Cristovam Diniz, equiparou os *campi* aos núcleos de integração, exigindo a elaboração de regimento interno; a lotação dos docentes nas unidades regionais; a criação de colegiados e conselho deliberativos e a eleição para os cargos administrativos. Permitiu ainda que as unidades apresentassem propostas curriculares próprias.

políticos que trouxeram à baila a importância da autoavaliação institucional para as universidades brasileiras.

Após o mestrado, retomei as atividades de docente e, na sequência, novamente como coordenadora do curso de Pedagogia do *campus* de Castanhal. Nessa condição, pude integrar o Fórum das Licenciaturas e também participar do Fórum da Graduação, organizados por iniciativa da Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFPA (Proeg), e perceber a força agregadora e comunicativa desses espaços, pois nestes, os coordenadores de cursos, faculdades e núcleos podiam interagir, criando grupos de trabalho e debatendo sobre a instituição e suas especificidades acadêmicas.

Os Fóruns tinham como objetivo auxiliar na adequação curricular e na elaboração de Projetos Pedagógicos, em virtude da aprovação, para algumas áreas, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e no cumprimento das resoluções nº 1 e 2, de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versavam sobre o papel do estágio e da dimensão prática na formação docente, fixando a carga horária mínima para essas atividades²⁶.

Como em 2001, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI 2001 - 2010), a autoavaliação permanente surgiu como meta, a Pró-reitoria de Graduação aproveitou o espaço dialógico dos Fóruns para articular a revisão curricular ao Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG), criado pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) em 2003 e executado pelo Departamento de Apoio Didático-científico (DAC), atual Diretoria de Ensino (DE). O projeto resgatava os princípios de adesão voluntária, de não punição e de autodesenvolvimento que fundamentavam o Paiub.

Na tentativa consciente de não duplicar as atividades avaliativas e incentivar o diálogo institucional, transmiti o convite da Pró-reitoria de Ensino da UFPA para que os professores da Faculdade de Educação do *campus* de Castanhal participassem do Projeto de Avaliação de Cursos. A proposta foi discutida em reunião de colegiado e recebida com restrição pelos professores, que solicitaram mais tempo para decidir sobre a adesão, deliberando pela análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelo PAACG e pela transformação do tema (avaliação de cursos) em objeto de estudo das reuniões seguintes. A análise e a discussão da proposta e dos instrumentos do Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG) perduraram por todo o primeiro

²⁶ A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, sendo a duração e a carga horária do curso disciplinada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que indica duração mínima de 3 anos letivos e carga horária de 2.800 horas, assim distribuída: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

semestre de 2004. Ao final do semestre, os docentes deliberaram pela adesão ao projeto. O quadro a seguir apresenta resumidamente os anseios e as expectativas indicadas pelos docentes durante as reuniões citadas.

Quadro 1. Receios e expectativas docentes sobre a Participação do Colegiado de Pedagogia no Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação: PAACG, *Campus* de Castanhal, UFPA, 2004.

| Receios | Expectativas |
|---|---|
| ♣ Uso punitivo | ♣ Ouvir os alunos |
| ♣ Desconsideração das condições de trabalho | ♣ Identificar pontos “fortes” e “fracos” |
| ♣ Ênfase na dimensão técnica da docência | ♣ Melhorar o processo de ensino-aprendizagem |
| ♣ Caráter inquestionável dos resultados | ♣ Acompanhar a execução |
| ♣ Impossibilidade de participação docente | ♣ Decidir sobre a divulgação dos resultados |
| ♣ Divulgação desrespeitosa dos resultados | ♣ Garantir continuidade do processo avaliativo. |

Fonte: Adaptado de UFPA/CUNCAST/COLPED, 2006.

Vencida a resistência dos docentes, o Colegiado de Pedagogia, em setembro de 2004, junto com os outros cursos que compõem a unidade de Castanhal²⁷, participou da avaliação de cursos, vinculada à Pró-reitoria de Ensino da UFPA. Por meio de questionários autoaplicáveis, os alunos puderam avaliar os docentes em atividade, a coordenação do curso e a secretaria acadêmica²⁸. Os resultados foram enviados, pelo Departamento de Ensino da Pró-reitoria citada, na forma de relatório estatístico descritivo, sendo estes analisados nas reuniões de colegiado e servindo de pauta para o planejamento anual de 2005²⁹. A avaliação geral indicou que os alunos consideravam a Pedagogia como um bom curso de graduação, no entanto com problemas de infraestrutura, como livros, equipamentos e sala de aulas, que precisavam ser solucionados para a melhoria das condições de ensino.

A análise dos dados e da experiência avaliativa confirmou alguns dos receios e expectativas esboçados inicialmente pelos docentes (ver quadro 1), evidenciando limitações e potencialidades deste processo para o repensar sobre a faculdade e suas

²⁷ Além do curso de Pedagogia o *campus* de Castanhal ofertava a época os seguintes cursos de graduação: Medicina Veterinária, Educação Física, Letras e Matemática.

²⁸ A metodologia adotada, pelo Projeto de Avaliação (PAACG), para a composição da amostra foi a aleatória simples, tendo por critério a totalidade dos alunos presentes no dia da aplicação do instrumento. O projeto utilizou para a coleta de dados dois questionários com 24 itens cada. O questionário denominado Aluno 1 possuía três blocos de perguntas e versava sobre a avaliação do professor (15 questões), da disciplina ou módulo (5 questões) e autoavaliação (4 perguntas), ao final de cada bloco era fornecido espaço para comentários qualitativos. No questionário Aluno 2 encontravam-se perguntas sobre infra-estrutura, coordenação do curso e do *campus* e a satisfação dos alunos com a UFPA, o colegiado e a coordenação da unidade.

²⁹ Os dados analisados se referiam à avaliação geral docente (somatória das avaliações individuais dos professores), avaliação de curso e secretaria. O uso de dados gerais evitou que as discussões versassem sobre desempenhos individuais, assumindo a avaliação discente como uma reflexão cabível para todos os professores integrantes do colegiado. Para facilitar a compreensão, as apresentações tabulares, que eram muito extensas, foram desagregadas e transformadas em representações gráficas.

ações pedagógicas e administrativas. As limitações se referiam à ausência da avaliação dos professores sobre o curso³⁰ e à ênfase dos instrumentos avaliativos na dimensão técnica da docência. A potencialidade do processo versava sobre o reconhecimento de sua capacidade reflexiva, porque este incentivou a repensar o curso, o processo ensino-aprendizagem e a percepção dos alunos sobre a atuação pedagógica dos professores. Permitiu ainda, que os docentes tomassem sua própria práxis como objeto de reflexão.

Como resultado deste processo reflexivo, provocado pela avaliação, algumas ações foram planejadas e executadas no ano de 2005, tais como curso e oficinas para os docentes, aquisição de material tecnológico e acervo bibliográfico, organização de cursos e seminários para os alunos sobre o sentido da vivência universitária. Decidiu-se ainda por estudar a proposta curricular e sua compatibilidade com as orientações nacionais para a formação de educadores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Pedagogia e as proposições da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

A nova experiência de “avaliar e corrigir na ação”, em parceria com o Departamento de Ensino, da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (DE/Proeg), mostrou ser possível incluir a avaliação do curso de graduação, feita por deliberação do próprio curso, no processo de autoavaliação institucional promovido pela administração superior da UFPA.

Tinha-se a impressão, naquele momento, que a coordenação de curso poderia se constituir em um *locus* importante para articular os esforços avaliativos e potencializar o impacto da autoavaliação institucional no cotidiano da graduação, minimizando o aspecto técnico e regulatório deste processo, ao permitir a reflexão e o diálogo sobre a metodologia, os instrumentos e os resultados obtidos. Contraditoriamente, como figura mediadora, a coordenação de curso também poderia permitir que a avaliação se tornasse apenas mecanismo regulatório do trabalho docente. Nesse contexto, parecia-me fundamental que os coordenadores de curso refletissem sobre a finalidade e a forma dos processos avaliativos em andamento na instituição e sobre qual o papel que lhes cabia assumir.

No ano de 2004, as questões relativas à avaliação universitária voltaram ao cenário político pela aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes foi bem recebido pelas universidades federais porque, entre outras razões, a vitória do projeto popular, personificado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva³¹, trazia esperanças de fomentar novas relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e o Governo Federal. Esperanças que foram concretizadas parcialmente, uma vez que a gestão universitária continuou atrelada às contingências econômicas e sociais do governo

³⁰ Apesar da avaliação do docente integrar o PAACG, esta fase não foi realizada no *campus* de Castanhal.

³¹ O governo Lula da Silva iniciou o primeiro mandato em 1º de janeiro de 2003 e a reeleição ampliou a gestão até 2010.

anterior, deixando nítida a dificuldade de materialização do programa democrático e popular prometido pelo novo governo³². Além disso, a tensa relação com os trabalhadores da educação superior, principalmente pela tardia resposta às reivindicações salariais, deixou claro que se o governo não era mais o mesmo, em virtude da sucessão presidencial, nem por isso era totalmente outro em sua relação com a universidade.

No plano avaliativo, o enfoque também mudou, mas apresentava contradições marcantes, na medida em que mesclava ações mais democráticas com ações reprodutoras do modelo de avaliação neoconservadora do governo anterior. De um ponto de vista democrático, os ideais do Paiub foram “ressuscitados” pela Comissão Especial de Avaliação (CEA - Portaria da Sesu de 28 de abril de 2003) que delineou a proposta do Sistema Nacional de Avaliação. Contudo, As noções de controle e regulação estatal continuaram presentes pela aprovação, em dezembro de 2003, da medida provisória que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), regulamentado posteriormente pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Como explica Rothen (2005) o caminho que vai da proposta à legislação foi marcado, nos bastidores do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por embates políticos e ideológicos.

A principal diferença da proposta da CEA e da legislação subsequente foi, ainda segundo Rothen (2005, p. 9), a função do processo avaliativo, porquanto “na Proposta, defende-se, explicitamente, que a função predominante é a formação das IES, enquanto, na legislação, os resultados da avaliação serão referencial ‘básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior”. Por conseguinte, a função reguladora continuou sendo a base das políticas avaliativas, o que permite compreender porque, apesar das inúmeras críticas feitas ao Exame Nacional de Cursos (Enc), durante a fase de elaboração da proposta da CEA, este tipo de avaliação por resultados tenha se mantido na composição do Sinaes, passando a ser denominado de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)³³.

Na regulamentação, ficou definido que a qualidade das IES seria analisada em um processo que envolveria uma avaliação interna, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e outra externa, conduzida pelo Mec por meio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como órgão responsável.

³² Mas, em que pesem as críticas à timidez política e democrática do governo Lula da Silva, sobretudo no primeiro mandato, é preciso admitir que este realmente freou processos nefastos à universidade pública. A partir de 2004, é possível falar inclusive de recapitalização das IFES brasileiras; de expansão do acesso ao ensino superior e crescimento da oferta de vagas no sistema público universitário. O que demonstra a perspectiva mais sensível do governo em relação à sociedade e a universidade, mas em um contexto permeado de contradições, quando analisado à luz das críticas que eram feitas ao governo Fernando Henrique Cardoso.

³³ O Enade apresenta metodologia e princípios diferentes do antigo Exame Nacional de Cursos, mas a apropriação social continua permitindo o caráter classificatório e o estabelecimento de *rankings*.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) passou a abranger a avaliação institucional, referenciada pela autoavaliação e avaliação externa das IES, e a avaliação das condições de ensino, verificadora da qualidade do corpo docente, da organização didático-pedagógica e da infraestrutura dos cursos de graduação (feitas *in loco* por comissões de especialistas). Além desses momentos, compõe também o processo avaliativo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado a uma amostra de alunos do primeiro e do último período do curso avaliado.

Segundo o documento-base do Sinaes (2007) figuram entre as características fundamentais da proposta a avaliação institucional como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucional, em uma tentativa de considerar as especificidades e a missão de cada IES, ressaltando o que há de comum e universal na Educação Superior e as especificidades das áreas do conhecimento.

Ainda assim, na materialidade da política avaliativa, várias são as indicações de que esta ainda se apresenta marcada por elementos de regulação de mercado. Um exemplo disso é a crescente importância do Enade dentro do Sinaes. Dessa forma, se o Exame Nacional de Cursos (Enc) se constituía no elemento mais visível da política avaliativa do governo Fernando Henrique Cardoso, a avaliação no governo Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de todos os esforços empreendidos, também continua a ter como destaque a avaliação dos alunos e seus resultados ainda podem ser utilizados para o estabelecimento de *rankings*, quer pela mídia quer pelas Instituições de Educação Superior.

É preciso considerar, no entanto, que apesar das profundas e consistentes críticas vindas da comunidade acadêmica de que este novo modelo avaliativo não rompe o binômio “premiação/punição”, o Sinaes trouxe novamente para o cotidiano das IES a questão da avaliação como processo de autoconhecimento institucional, recolocando a importância dos processos autoavaliativos no redimensionamento da universidade. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação não se configura apenas pela mera competitividade e pela regulação e controle externo, mas comporta finalidades emancipatórias, pela possibilidade outorgada às instituições de conceberem e de realizarem seus processos de autorreflexão institucional. A face emancipatória do Sinaes se releva ainda pela articulação entre avaliação e aprendizagem, ao afirmar que “a autoavaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora e de autorregulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações”. (MEC, 2007, p. 105).

Contraditoriamente, ao trazer a autoavaliação para a discussão, o Sinaes também evidencia as dificuldades que este processo enfrenta no interior das universidades, transformando a possibilidade emancipatória anunciada pelo documento em verdadeiro desafio para as instituições. As dificuldades, em relação ao ensino de graduação, dizem

respeito principalmente ao uso formativo dos resultados, porque muitas vezes os processos de autoavaliação se reduzem ao levantamento da satisfação do alunado ou ao controle do trabalho docente. O desafio é transformar a autoavaliação em um aprendizado de novas práticas acadêmicas, pautadas na democracia e no respeito à pluralidade de interesses que caracteriza a instituição universitária.

Em resposta às prerrogativas, exigências e desafios colocados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em junho de 2004 a UFPA instituiu a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) que visava propor e deliberar sobre os processos de autoavaliação em conjunto com a Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seai). Em relação à avaliação do ensino de graduação, a CPA e a Seai, buscando articular e consolidar as experiências de avaliação já existentes na universidade para transformá-las em ações constantes, legitimaram a permanência do Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG), realizado pela Proeg, por meio da Diretoria de Ensino (antigo DAC). Consequentemente, a avaliação da graduação foi absorvida dentro das novas regras para autoavaliação institucional propostas pelo Sinaes, mantendo sua dinâmica metodológica e o princípio de adesão voluntária herdado do Paiub.

Entre as atividades realizadas pela Pró-reitoria de Graduação nesta nova fase do projeto avaliativo, pós-Sinaes, destaca-se a organização do Fórum Preparatório de Avaliação, que possuía por objetivo divulgar e analisar coletivamente as experiências e os impactos dos processos avaliativos promovidos pelo PAACG nos cursos de graduação. Por intermédio do Fórum, composto por coordenadores de curso e faculdades, a pró-reitoria buscava ampliar a adesão ao projeto pela análise das experiências dos cursos que integraram os cinco ciclos avaliativos, realizados semestralmente de 2003 a 2005.

Em janeiro de 2006, já como ex-coordenadora de curso, apresentei no Fórum Preparatório de Avaliação da UFPA a experiência avaliativa do Colegiado de Pedagogia do *campus* de Castanhal. A vivência no Fórum permitiu-me ouvir outras experiências em andamento na instituição e observar que a autoavaliação, já pautada na proposta do Sinaes, vinha sendo absorvida de forma diferenciada nos cursos de graduação e, em poucos casos, ultrapassava o nível opinativo dos alunos e chegava a se constituir em elemento de reflexão e mudança das práticas acadêmicas. A própria adesão ao processo de avaliação institucional parecia mais condicionada por necessidades supra-institucionais, como se adequar às Diretrizes Curriculares da área ou responder às críticas vindas das organizações profissionais, do que realmente participar de uma autorreflexão institucional. Nesse cenário, parecia que duas realidades chegavam a se chocar no interior da autoavaliação: uma que vinha dos cursos, com preocupações localizadas sobre suas próprias necessidades, e outra que emanava da instituição, constituída pelo discurso da qualidade institucional, tendo na própria legislação, no caso o Sinaes, a sua referência política e social.

Nesse contexto, o processo de autoavaliação da graduação estava longe de se constituir na pedagogia da integração defendida por Dias Sobrinho (2005), para quem a autoavaliação institucional deveria desenvolver uma nova cultura, fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, e, por isso, em uma pedagogia que não nega o conflito, porém busca na diferença o estabelecimento das convergências necessárias ao aprendizado institucional. A meu ver, não eram as diferenças, mas as divergências não explicitadas sobre o que se esperava da autoavaliação que permitiam que os processos avaliativos não ultrapassassem, nos cursos aderentes, o formato de uma pesquisa de opinião ou então nem a isso chegassem pela relutância de muitos cursos em participar do projeto. Parecia-me, como professora e participante do Fórum, que a receptividade dos coordenadores de curso vinha aumentando, no entanto, o uso dos resultados avaliativos ainda estava limitado a alguns casos, com destaque para o curso de Direito, que apresentou relato de experiência no Fórum citado, e para o curso de Engenharia da Computação, que utilizou os resultados para escolha e premiação dos melhores professores.

Pelos relatos de experiências apresentados no Fórum, pude perceber ainda que a parcela de autonomia dos cursos no uso dos resultados permitia inclusive que a avaliação fosse utilizada para fins diferentes dos assumidos explicitamente pelo projeto de avaliação institucional, se materializando no curso como mecanismo de regulação do trabalho docente, como no caso do curso de Direito no qual os resultados avaliativos serviram inclusive para reorganizar a carga horária das disciplinas consideradas péssimas pelos discentes. Dessa forma, o esforço conjunto entre a pró-reitoria e os coordenadores de curso parecia ocorrer quando a avaliação era importante aos processos de regulação dos colegiados e faculdades, em uma utilização da autoavaliação fora dos padrões de uma pedagogia da integração e mais próxima do binômio “premiação/punição” que caracteriza os processos avaliativos tecnocráticos.

Dessa forma, percebeu-se a existência de problemas derivados do entrecruzamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), propondo articular regulação e autonomia, com o projeto de autoavaliação institucional da UFPA, pautado pelos princípios de compromisso social e de autonomia, e a forma como os resultados avaliativos estavam sendo utilizados pelos cursos de graduação, no caso com o sentido “premiação/punição”.

Uma leitura superficial desse fato poderia levar a uma conclusão errônea, ao atribuir um descompasso entre a atitude da administração superior da universidade, que reforçava o ideal formativo da avaliação, conforme o disposto na legislação, e aquela dos coordenadores de curso e do corpo docente da graduação, que pareciam representar forças conservadoras, seja por não participarem da autoavaliação ou por utilizarem os resultados apenas de forma competitiva e controladora. Na minha percepção como professora, ex-

coordenadora de curso e pesquisadora da Educação Superior, esta interpretação era tendenciosa, na medida em que colocava sobre os profissionais da Educação Superior a responsabilidade pelo fracasso ou limitação dos processos autoavaliativos.

Ora, idealmente o Sinaes estava abrindo espaços reflexivos para as instituições universitárias, ao acolher e incentivar a autoavaliação. Neste sentido, os projetos de autoavaliação das Instituições de Educação Superior também se constituíam em estratégias emancipatórias, ao resgatar e atualizar vários princípios democráticos que caracterizaram a proposta anterior do Paiub, dentre eles, a adesão voluntária e respeito à identidade institucional. Idealmente, a autoavaliação institucional dos cursos de graduação permitiria ampliar a unidade organizacional e exercitar, em cada faculdade, a gerência criativa dos problemas. Por tudo isto, era de se esperar que a avaliação institucional vivesse, a partir do Sinaes, um momento de ampliação dos espaços dialógicos, sugerindo um equilíbrio, no campo da política e da prática universitária, entre regulação e emancipação.

Contudo, é preciso considerar que, da formulação à realização de qualquer projeto, existem processos não explicitados, relações que precisam ser construídas e compreendidas, uma vez que, como demonstra Afonso (2005), as políticas avaliativas contemporâneas se caracterizam pela lógica da regulação, que acentua o desequilíbrio a favor do Estado e do mercado, sendo a comunidade a representante potencial da lógica emancipatória ao permitir que questões éticas e formativas sejam confrontadas com os fins econômicos. Ainda para o autor, são os processos avaliativos compostos pela comunidade – no caso da pesquisa a comunidade universitária – que permitem articular regulação e emancipação, porquanto se caracterizam como processos de autorreflexão e de autorregulação e, por isso, são emancipatórios. Quando a comunidade se nega a participar dos processos avaliativos não é possível então falar de avaliação emancipatória e muito menos de autorregulação, pois não é a comunidade que está fixando seus próprios mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem. Isso significa que a própria rebeldia da comunidade é um indício do caráter pouco democrático dos processos supostamente participativos e, portanto, merece ser analisada. Do mesmo modo, quando a coordenação de curso utiliza os resultados avaliativos apenas de forma regulatória isso não significa necessariamente que esteja agindo de maneira contrária a esperada, porque o incentivo que existe é ao uso dos resultados e não ao debate sobre como usá-los, além do mais, a forma como efetivamente os resultados são utilizados não se descola do caminho avaliativo que produziu os dados e nem do tipo de informação produzida.

Essas questões fundamentaram a primeira pesquisa que realizei especificamente sobre avaliação de cursos de graduação, no caso, um estudo quantitativo e descritivo, que objetivava propor a utilização de números índices para facilitar a divulgação e a análise

comparativa dos resultados da avaliação do desempenho docente³⁴. Entretanto, conforme o banco de dados foi sendo trabalhado e analisado quantitativamente, aspectos qualitativos emergiram como fundamentais, demonstrando a ambiguidade e a potencialidade do processo avaliativo em andamento na instituição. A análise dos dados demonstrou que apesar de ser denominada avaliação de cursos de graduação, o processo avaliativo se centrava mais no desempenho do professor, reforçando o caráter regulador da avaliação, principalmente por priorizar, nas perguntas, os aspectos técnicos e comportamentais da atuação docente. Questões sobre pontualidade, indicação de bibliografia auxiliar, domínio de conteúdos, uso de exemplos da realidade, apresentação do plano de curso, entre outras, caracterizavam o questionário aplicado entre os alunos. Apesar de existirem outros instrumentos avaliativos, o questionário sobre atuação docente terminava por se destacar nos relatórios avaliativos enviados aos cursos.

Nesse contexto, a regulação do trabalho docente pelos coordenadores de curso surgia como possibilidade colocada pela própria natureza da informação produzida. Entretanto, apesar de focar no professor, a ambiguidade do processo é que este permitia avaliar o curso e compará-lo, porque a satisfação do alunado no tocante ao desempenho docente se mostrou correlacionada às reais condições de trabalho do professor, ao seu tipo de vínculo empregatício e à forma de organização de cada curso. Isso demonstrava que o desempenho quantitativo do curso não deveria ser tomado como uma sentença sobre os professores, mas como indício dos efeitos que determinadas políticas educativas e práticas institucionais vinham gerando dentro da universidade³⁵. As conclusões indicaram ainda ser inadequado apresentar em um único score ou em uma única representação gráfica a avaliação geral da unidade, no caso o *campus* de Castanhal, visto que esta estratégia tendia a esconder a assimetria existente entre os cinco cursos de graduação ofertados, e impedir a reflexão sobre os desafios específicos de cada curso. Por fim, a pesquisa me desvelou que

³⁴ Esta pesquisa se refere à monografia de especialização em estatísticas educacionais, denominada “Índice de Percepção da Qualidade (IPQ) aplicado a Avaliação dos Cursos de Graduação do *Campus* de Castanhal – UFPA. 2006”. O objetivo da pesquisa era propor uma metodologia para a composição de um Indicador de Percepção de Qualidade (IPQ) a ser utilizado como forma de divulgação dos resultados da avaliação de cursos. Esta pesquisa comparativa, de caráter descritivo e quantitativo, utilizou o banco de dados do Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG), coordenado pelo DAC/Proeg, especificamente os dados avaliativos do questionário denominado Aluno 1, aplicado no *Campus* de Castanhal no segundo semestre de 2004. Como cada questionário possui 24 questões e foram aplicados 1.124 destes, o banco de dados trabalhado na monografia possuía 26.976 itens.

³⁵ Por exemplo, o curso que obteve conceito geral “péssimo” em relação ao desempenho docente apresentava, no momento da aplicação dos questionários do Projeto de Avaliação, o menor colegiado em número de docentes efetivos, apenas 4 professores, estando 3 liberados para qualificação, o que significa que a avaliação discente versou sobre o desempenho de professores substitutos que possuem, pela natureza de seu vínculo empregatício, outros trabalhos em colégios e faculdades e uma qualificação profissional e experiência didática ainda pouco desenvolvida para o nível de exigência da graduação. O curso contava, à época, apenas com um único efetivo que se desdobrava entre a sala de aula e a coordenação do curso. Esta situação desvelava o problema de vagas efetivas e a ausência de prioridade da administração superior em ampliar o corpo docente deste colegiado, pois outros cursos mais novos da unidade foram priorizados quanto foi possível a realização de concurso público.

a avaliação da graduação não deveria ser um momento meramente técnico, mas uma estratégia político-valorativa que convidasse a comunidade acadêmica a falar de si e, por isso, nenhum índice, aí incluído o proposto na monografia, deveria ser utilizado para o estabelecimento de *rankings* entre os cursos, precisando ser compreendido como um tradutor limitado das carências e desejos de uma comunidade universitária comprometida com seus ideais e utopias organizacionais. (CUNHA, 2006).

Essas reflexões qualitativas foram retomadas e amadurecidas nos artigos escritos após a defesa da monografia³⁶, permitindo ampliar o rol de questões sobre a autoavaliação dos cursos de graduação e desvelando a necessidade de estudar o processo avaliativo e não apenas os dados gerados, polemizando sua forma, uso e efeitos. Amadureceu também o desejo de analisar qualitativamente o processo, lançando um olhar que buscasse o movimento dos atores, suas percepções e inquietações, e não apenas a rigidez dos bancos de dados disponíveis na instituição.

A partir dessas indagações e desejos, a autoavaliação universitária se revelou como um objeto de estudo fascinante e motivador para, parafraseando Bourdieu (2007c), empreender uma pesquisa prazenteira [*sic*] e rigorosa, tornando-se minha proposta de tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) em novembro de 2006 e se materializando no presente texto. Assim, por todo o caminho vivido e aqui exposto, o olhar lançado aos processos autoavaliativos se nutre dos compromissos acadêmicos, científicos, políticos e sociais, assumidos nessa trajetória pessoal e profissional dentro da universidade pública amazônica.

1. 2. Os efeitos da autoavaliação: refletindo a partir de outras realidades

Adotar a autoavaliação da UFPA como problema de pesquisa não significa afirmar a generalização automática das análises realizadas e nem o pensamento substancialista que, esquecendo-se das relações sociais, ingenuamente permanece na singularidade da situação estudada. De tal modo, compreendemos que a UFPA, enquanto instituição social construída historicamente sobre condicionantes macroestruturais, expressa, resguardando suas especificidades, uma realidade só existente pelas possibilidades objetivas hoje colocadas às Instituições de Educação Superior (IES), grupo o qual integra, dialoga e estrutura.

³⁶ Os artigos objetivavam divulgar e aprofundar os resultados da monografia e foram apresentados em eventos educacionais, realizados durante o ano de 2006. No total produzi 6 textos a partir dos dados da monografia. Os primeiros centravam na metodologia para composição do índice de percepção utilizado, os demais analisaram a ambiguidade e as contradições dos processos de avaliação do desempenho docente.

Dessa forma, olhar para autoavaliação da UFPA é problematizar sobre o campo universitário brasileiro a partir do mergulho analítico em uma realidade empírica particular, que comporta variações por sua posição no espaço social e político, mas que também expressa invariantes que nos permitem participar e ampliar o diálogo teórico sobre o tema em estudo. Desta forma, lançar um olhar mais amplo sobre as experiências autoavaliativas pesquisadas em outras IES se constitui em passo inicial importante e fecundo, ao nos permitir conhecer e reconhecer os temas e questões recorrentes no debate teórico que almejamos integrar.

Nesse debate, sobre as práticas autoavaliativas nas Instituições de Educação Superior (IES), destacamos o uso e os efeitos dos resultados avaliativos como questões fundamentais, uma vez que a mera realização de procedimentos avaliativos não assegura que a função pedagógica da avaliação institucional esteja conseqüentemente garantida e nem que esta se constitua em elemento efetivo de mudanças, como pode ser observado nos resultados de estudos sobre o tema.

Lourenço (1998), ao analisar o impacto das práticas autoavaliativas nos cursos de graduação da UnB na década de 90, desvela as dificuldades do processo mesmo em um contexto institucional no qual, em comparação com a maioria das IES brasileiras à época, a autoavaliação já se encontrava estruturada e incentivada. O desafio desvelado é que, apesar da experiência pioneira no campo da avaliação, a UnB apresentava dificuldades em fazer com que as recomendações avaliativas surtisser efeitos no cotidiano da graduação, porque entre os cursos que realizaram todo o ciclo avaliativo não foram observadas mudanças provocadas efetivamente por tais recomendações. Mesmo quando surgia coincidência entre a mudança sugerida pelos relatórios de avaliação com uma modificação curricular ou administrativa nos cursos analisados, o autor não conseguia precisar até que ponto a mudança observada podia realmente ser atribuída ao processo avaliativo, pois as mudanças tendiam a se articular mais às demandas externas à instituição, como o mercado de trabalho. Havia ainda outro problema que dificultava a existência do binômio avaliação e mudança dentro da UnB, no caso, a falta de um real incentivo da Administração Superior para que os resultados fundamentassem ações administrativas e pedagógicas na graduação. Nesse cenário, podemos inferir que condicionantes internas e externas prejudicavam a experiência avaliativa pioneira da UnB, evidenciando que o desenvolvimento técnico considerável que a avaliação institucional vivia nesta instituição não repercutia, à época do estudo citado, em igual processo de amadurecimento pedagógico e político.

É importante analisar que o caminho metodológico adotado por Lourenço (1998), caracterizado pelo uso de dados qualitativos e quantitativos, direcionados à descrição dos usos e à mensuração da discrepância entre as recomendações dos relatórios avaliativos e as mudanças indicadas pelos coordenadores de curso entrevistados, se, por um lado,

permitiu desvelar a problemática que envolve o uso dos resultados avaliativos, por outro, não possibilitou precisar que fatores diferentes da avaliação poderiam ser mais responsáveis pelas mudanças observadas e nem indicar como a autoavaliação dialoga com esses outros fatores de transformação. Como compreende lucidamente Lourenço (1998), o fato de se observar mudanças nos cursos de graduação sem uma metodologia apropriada não permite afirmar que as modificações tenham ocorrido em virtude da avaliação. É nesse *continuum* que a tese envereda ao problematizar sobre a forma como autoavaliação se articula às mudanças realizadas.

Outra contribuição empírica vem da tese de Gumbowsky (2003), cujo objetivo foi investigar os impactos e mudanças promovidos pelos Programas de Avaliação Institucional nas condições de produção do ensino de graduação das universidades municipais no estado de Santa Catarina, na visão dos gestores e coordenadores das Comissões de Avaliação Institucional (CPA). Neste estudo, o autor estabelece uma distinção interessante entre mudança e impacto, porque compreende como impacto o resultado imediato do processo avaliativo e como mudança a concretização dos impactos, por meio de medidas de médio e longo prazo.

Para o autor, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) incentivou o início das atividades avaliativas nas IES investigadas permitindo, por consequência, que as práticas autoavaliativas se constituíssem em elementos de mudança e impacto nas condições de produção do ensino de graduação, porém, em um contexto limitado por fatores técnicos e políticos. Entre as limitações para a utilização dos resultados avaliativos, destaca-se, na visão dos coordenadores das CPA entrevistados, a questão entre avaliar e decidir, pois quem avalia não possui o poder de decisão e quem decide, no caso, a Administração Superior, dificilmente pauta suas ações nos resultados avaliativos. Gumbowsky (2003) demonstra ainda que a resistência da comunidade acadêmica em participar da avaliação não surgiu, na pesquisa citada, como fator político relevante, tanto que entre os alunos a crítica não era endereçada ao processo avaliativo em si, mas à ausência de acesso e mesmo de discussão dos resultados obtidos por meio da avaliação.

No que se refere às mudanças desencadeadas pelos processos autoavaliativos, estas diziam respeito, sobretudo, à melhoria da qualidade do ensino de graduação. Segundo os gestores entrevistados, as mudanças se localizavam principalmente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada curso, pela reformulação do projeto e do currículo; na infraestrutura, pelas adequações realizadas; na gestão e administração, por meio da definição da missão da IES; e, no corpo docente, pela melhoria na titulação.

Entretanto, apesar dos entrevistados indicarem as mudanças na gestão e no currículo, o autor conclui que, em que pesem os princípios emancipatórios que inspiraram os trabalhos avaliativos, porque estes se pautaram no Paiub, o que efetivamente o estudo

empírico revelou foi que as mudanças curriculares se expressaram mais como adequação ao mercado e que a gestão continuava caracterizada por princípios pouco democráticos, visto que “a avaliação não tem promovido mudanças significativas na colegiabilidade das decisões”. (GUMBOWSKY, 2003, p. 298). Essa situação nos permite problematizar se as mudanças observadas pelos gestores entrevistados realmente poderiam ser atribuídas aos processos autoavaliativos, uma vez que há um óbice entre as mudanças efetivamente realizadas e a epistemologia que se apregoava para a autoavaliação. Assim, a partir deste estudo, novamente se justifica a necessidade de estabelecer um olhar investigativo que situe a autoavaliação no contexto das mudanças realizadas nos cursos de graduação.

Outra contribuição empírica relevante deriva do trabalho de Palharini (2000) que analisa a importância do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) para as universidades federais das regiões Sul e Sudeste³⁷, sobretudo para a graduação, porque o Paiub tomou este nível como foco de sua atuação inicial, tendo por lógica, segundo o autor, que a resolução dos problemas relativos ao ensino de graduação geraria impactos imediatos nas instituições superiores e, por consequência, na sociedade.

Por meio de 3 tipos de variáveis (descritivas, de processo e de repercussão), Palharini (2000) analisa as experiências avaliativas das 11 IES selecionadas para estudo. Pelas variáveis descritivas e de processo, o autor evidencia que as práticas autoavaliativas já existiam nas instituições pesquisadas antes da existência do Paiub, ocorrendo, em alguns casos, por iniciativa das reitorias e, por outros, de cursos ou departamentos, assumindo, contudo, uma forma isolada e assistemática. A partir do Paiub os procedimentos avaliativos adotaram a forma metodológica proposta pelo programa citado, sendo que a avaliação de cursos se constituiu na atividade avaliativa mais disseminada entre as instituições.

Todavia, a pesquisa empírica demonstrou que a cultura avaliativa que já existia nas IES pesquisadas não foi necessariamente ampliada pela introdução do Paiub, em virtude da baixa repercussão deste programa oficial, uma vez que, de acordo com os depoimentos, os administradores das instituições, em sua maioria, não adotaram medidas mais concretas para a divulgação e materialização das recomendações oriundas dos processos autoavaliativos, ficando o apoio mais no nível discursivo e político. Ainda segundo os entrevistados, vinculados às Comissões de Avaliação Institucional (CPA), a ausência de apoio efetivo da Administração Superior foi o principal entrave para o fortalecimento dos processos autoavaliativos; maior inclusive que a resistência da comunidade acadêmica, pois mesmo não estando em total acordo com o projeto avaliativo, alunos e professores não apresentaram resistência organizada e significativa do ponto de vista institucional. Por fim, outro problema no desenvolvimento das experiências avaliativas diz respeito às dificuldades

³⁷ UFRGS, UFV, UFSCAR, UFPM, UFRJ, UFF, UFMG, UFPEL, UFSM, UFPR e UFSC.

de comunicação entre a Comissão de Avaliação e as outras instâncias acadêmicas, materializando um processo avaliativo fragmentado e, portanto, distante do originalmente proposto pelo Paiub.

No que se refere às variáveis de repercussão, que informam sobre impactos e desdobramentos do processo de avaliação nas instituições, estas demonstraram que as mudanças vinculadas aos processos autoavaliativos podiam ser observadas, sobretudo, nas revisões curriculares. Contudo, o autor não conseguiu precisar se realmente a avaliação se constituía no principal agente causador dessas reformulações, porquanto estas também foram realizadas por força das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelas exigências da Comissão de Especialistas do Mec.

Pelo exposto, a pesquisa de Palharini (2000), como as de Lourenço (1998) e Gumbowsky (2003), também nos permite inferir sobre a necessidade de estudos que problematizem a forma como a autoavaliação institucional se relaciona às mudanças (curriculares e administrativas) ocorridas nos cursos de graduação, bem como a própria relevância dos processos autoavaliativos na redefinição dos cursos, pois as pesquisas citadas indicam que as transformações observadas no ensino de graduação e percebidas, principalmente pela Administração Superior, como resultados dos empenhos autoavaliativos não podem ser tomadas como fruto direto de tais atividades, porque a forma das mudanças sugere seu atrelamento à fatores diferentes dos autoavaliativos, como as demandas do mercado de trabalho e da legislação educacional, voltada ao currículo da Educação Superior.

Além disso, as referidas pesquisas indicam ainda que a ausência de utilização dos resultados avaliativos pela Administração Superior e os problemas de comunicação do grupo avaliador com os outros segmentos da comunidade acadêmica dificultam o acompanhamento dos efeitos das práticas autoavaliativas nos cursos de graduação e o estabelecimento de nexos causais entre avaliação e mudança.

Assim, o cenário exposto pelos estudos empíricos sugere que os efeitos esperados dos processos autoavaliativos não estão garantidos *a priori*, uma vez que não foram encontrados resultados lógicos da efetivação das práticas autoavaliativas, mesmo quando essas práticas assumiam caráter permanente e se revestiam de discursos democráticos, tal qual exige a legislação em vigor, no caso, o Sinaes.

Considerando o grande investimento teórico, prático, político e econômico que envolve as políticas e práticas para a Avaliação Institucional das Universidades, é preciso pôr em debate a própria relevância das estratégias avaliativas atualmente adotadas na redefinição das Instituições de Educação Superior (IES), problematizando o consenso da área educacional que avaliar envolve proposição e mudança. Apesar disso, o que questionamos na tese não é a importância da avaliação institucional, em si indispensável ao

desenvolvimento das organizações, mas os efeitos práticos que determinadas formas de condução dos processos autoavaliativos (não) estão gerando na posição e na disposição dos atores-sujeitos do campo educacional brasileiro, principalmente nas Ifes.

1. 3. Autoavaliação nos cursos pesquisados: o que indicam os estudos empíricos

Os estudos empíricos localizados que articulam avaliação institucional e a realidade dos cursos de graduação a serem analisados na presente tese referem-se, em sua maioria, ao bacharelado de Direito e objetivam relacionar a avaliação do curso às mudanças profundas na formação jurídica.

Para Felix (1997), o ensino jurídico brasileiro se encontra em crise, cuja consequência é a incapacidade dos novos advogados em mediar os conflitos constantes que caracterizam as sociedades pluralistas, o que ameaça a manutenção e o desenvolvimento do Estado Democrático no país. Ainda segundo o autor, esta crise no ensino jurídico é o resultado, por um lado, da omissão dos órgãos governamentais, institucionais e corporativos, que permitiram a proliferação descontrolada dos cursos de Direito e, por outro, das políticas de baixo impacto, adotadas para equacionar o problema. Nesse contexto, a criação de políticas avaliativas com a participação dos segmentos governamentais, institucionais corporativos e institucionais pedagógicos surge como possibilidade de mudanças na qualidade dos cursos jurídicos.

Na defesa da avaliação como estratégia capaz de imprimir mudanças qualitativas no ensino, o autor analisa a construção de um modelo avaliativo para a graduação em Direito, a partir da cooperação entre as instituições formadoras (universidades e faculdades), o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio das Comissões de Especialistas em Ensino de Direito, e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Mec). Os valores de adesão voluntária e a participação conjunta dos atores institucionais vinculados ao ensino jurídico pautam a proposta, que assume-se guiada pelo paradigma crítico e pelos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

Podemos inferir que, em Félix (1997), a avaliação do curso de Direito surge como espaço de cooperação entre o governo, a OAB e as agências formativas, uma vez que o autor os considera como os atores do processo de formação jurídica. Essa perspectiva sugere ainda a existência de uma similaridade de visões e de um consenso nos objetivos desses três segmentos sobre a formação inicial do jurista.

Com um olhar mais interno, a pesquisa participante realizada por Gomes (2006) toma a autoavaliação do curso de Direito como elemento inicial à reformulação da Proposta

Político-pedagógica (PPP), unindo a autorreflexão ao planejamento do curso. Ainda que o foco da tese citada não seja a autoavaliação, mas o desencadear da construção coletiva do PPP, importa destacar que o estudo sugere a autoavaliação como o primeiro passo rumo às mudanças efetivas na formação jurídica. Desse modo, para a autora, o trabalho institucional interno surge como fundamental à melhoria do ensino jurídico, que padece pela expansão descontrolada dos cursos de Direito. Isto significa que a ampliação da qualidade do ensino jurídico é uma tarefa a ser assumida pelas agências formadoras, por meio de uma autoavaliação e de um planejamento que se comprometam com a melhoria da educação ofertada e com a própria problematização da crise colocada à formação dos novos advogados.

Segundo a autora, os PPP dos cursos de Direito são muitas vezes fruto de trabalho administrativo individual, realizado apenas para atender alguma exigência legal vinda, sobretudo, do Ministério da Educação (Mec). Não sendo parte de um movimento de autoavaliação os PPP, assim gerados, tornam-se meros textos descritivos sobre como o curso deve se desenvolver, não se constituindo, em essência, como propostas formativas. Por conseguinte, o tipo de diálogo que os cursos de Direito realizam com as agências reguladoras não consegue vencer o círculo vicioso do ensino jurídico brasileiro, centrado em uma perspectiva positivista, tecnicista e reprodutora da cultura tradicional. Para Gomes (2006), um novo modelo de curso de Direito deve ser construído no próprio espaço de formação, pelo comprometimento dos atores institucionais com a melhoria do ensino jurídico, sobretudo o ofertado pelas faculdades particulares, *locus* da tese citada.

Comparadas essas duas últimas pesquisas, observa-se que a diferença é, sobretudo, em relação à importância dos impactos causados pelos atores externos às instituições formativas, pois enquanto Felix (1997) considera benéfico o trabalho colaborativo entre os agentes nacionalmente envolvidos com a qualidade do ensino jurídico, Gomes (2006) compreende que muitas vezes essas forças externas agem negativamente sobre os cursos de Direito, que terminam por realizar procedimentos altamente pedagógicos de maneira tecnoburocrática, destituindo o poder educativo que poderiam ter se fossem realizados de forma mais colegiada.

Com um olhar voltado à docência universitária nas IES de Santa Catarina, Volpato (2007) utiliza os resultados da avaliação institucional sobre o desempenho dos professores dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina para problematizar acerca das representações e práticas bem avaliadas pelos alunos. O que torna a tese relevante para a área de estudo em avaliação é o fato de o autor desvelar, entre outros objetivos, as possíveis interferências e impactos decorrentes da história pessoal dos docentes selecionados com o sistema de avaliação adotado pelas Instituições de Educação Superior investigadas. Entre os achados, destaca-se que os docentes das profissões liberais formam

um grupo com características próprias, se comparados ao tradicional perfil acadêmico voltado à pesquisa, porque estes professores fazem das habilidades das profissões de origem o esteio das práticas de ensinar e aprender que desenvolvem junto aos discentes da graduação. Além disso, tomam como natural, sobretudo os professores do curso de Direito, a intervenção dos órgãos profissionais em relação ao formato da graduação, concordando muitas vezes com a posição desses órgãos diante das políticas de expansão de seus cursos.

Especificamente sobre os processos avaliativos, os docentes dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina indicaram que os impactos dos processos avaliativos ocorrem em vários níveis e em diferentes intensidades dependendo do tipo de avaliação empreendida. Deste modo, a avaliação externa, a exemplo do Enc ou mesmo do atual Enade, permitiria distinguir a qualidade entre as universidades e cursos, sendo uma experiência válida que, no entanto, necessitaria de cuidados em relação à divulgação dos resultados. Por outro lado, a avaliação institucional conseguiria chegar mais próxima da docência universitária e imprimir mudanças no ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, principalmente pelo recurso à avaliação do desempenho dos professores, realizada pelos alunos. Segundo os professores entrevistados, as informações deste momento avaliativo são utilizadas como referência na reformulação do trabalho docente. Os impactos dizem respeito principalmente aos indicadores de frequência, pontualidade, apresentação do plano de curso, domínio de conteúdo e habilidades didático-pedagógicas. Apesar da força da autoavaliação institucional, se comparada à avaliação externa, o estudo empírico demonstrou que esta, na percepção dos docentes, não representava o processo avaliativo de maior impacto, pois seriam as avaliações no cotidiano das salas de aula, realizadas pela negociação entre professores e alunos, que efetivamente redesenhariam a docência universitária. Deste modo, o diálogo com os alunos, para conhecer seus questionamentos, preocupações e tensões, permitiria ao professor realizar mudanças que objetivariam não apenas resolver problemas pontuais, mas ofertar um processo formativo de melhor qualidade. Além disso, o autor demonstra que quanto mais o professor se interessa pelas questões avaliativas em sala de aula, mais a própria avaliação se transforma em elemento modificador da práxis docente. Ao analisar a pesquisa de Volpato (2007), podemos concluir que os alunos surgem como elemento de pressão para que mudanças ocorram no cotidiano dos cursos, o que leva a indagar sobre o sentido das mudanças que se nutrem dessas reivindicações discentes.

Pelo exposto, é possível perceber, ao comparar as três teses, que existe certo consenso de que a melhoria dos cursos jurídicos passa pelas políticas avaliativas, que devem se concentrar não apenas na qualidade do ensino, como também no controle da expansão dos cursos de Direito. Entretanto, a forma como efetivamente irá se relacionar

avaliação e mudança não será harmônica, porque a questão de quem cabe indicar o caminho da transformação permanece em aberto e desvela o curso de Direito como um *locus* no qual falar de mudanças na qualidade do ensino é incluir a posição e disposição dos professores, alunos e egressos, estes últimos representados por seu órgão de classe, no caso, a OAB.

Em relação ao curso de Biologia a contribuição à nossa reflexão deriva da dissertação de Pandolpho (2006) que se insere na linha de avaliação de egressos, um dos momentos arrolados no processo de autoavaliação institucional. Nesta pesquisa, a autora citada objetivou conhecer a eficácia da formação inicial, proporcionada pelos cursos de graduação em Ciências Biológicas, pelos olhares e experiências de professores de Biologia do ensino médio das escolas da rede pública de São Paulo. Entre os resultados, importa destacar as lacunas na formação docente dentro deste curso, pois segundo o olhar dos egressos, há uma ausência entre o que é ensinado nas universidades e a realidade da escola de ensino médio, tanto em relação às disciplinas específicas quanto no tocante às pedagógicas. Outro aspecto importante é a valorização do bacharelado em Biologia em detrimento da licenciatura em Biologia, esta última figurando como principal opção apenas entre os alunos trabalhadores que estudam a noite na rede privada. Desta maneira, a dúvida que caracteriza a formação em Biologia é, segundo a autora, ser docente ou biólogo. Todavia, nos dois caminhos, o curso ainda enfrenta vicitudes na formação tanto do futuro professor quanto do futuro pesquisador, desvelando a necessidade de profundas mudanças na formação inicial na área de Ciências Biológicas.

Conforme Pandolpho (2006), as transformações na graduação em Biologia vêm ocorrendo e se pautam nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Ciências Biológicas. Todavia, a adoção das diretrizes não significa que a área de Biologia tenha solucionado a dificuldade prática de propor e estruturar um curso de graduação inovador e capaz de vencer o dilema entre formação específica e pedagógica. De tal modo, para a autora, as DCN são importantes elementos de mudança, mas não o único caminho possível para que as transformações necessárias à formação em Biologia ocorram. É fundamental uma reflexão coletiva dos atores-sujeitos que fazem o curso – professores e estudantes – o que coloca a autoavaliação, entre esta a de egressos, como horizonte necessário à aproximação das Ciências Biológicas com o mundo da vida social.

Sobre a autoavaliação institucional no curso de Pedagogia, recorreremos à dissertação de Costa (2007) que objetivou compreender a sistemática da avaliação do desempenho dos professores do curso de Pedagogia, lotados em uma faculdade da rede particular de ensino do Distrito Federal. Nessa pesquisa, a autora concluiu pela existência de desencontros entre as percepções de alunos e professores em relação tanto à sistemática da avaliação do desempenho docente quanto aos usos dos resultados.

Para os alunos, a avaliação não possui continuidade e nem grandes impactos, principalmente em relação à práxis docente. Ainda para os alunos, a necessidade da avaliação docente se justifica por vários motivos, entre os quais permitir o posicionamento do cliente. Deste modo, entre os alunos é possível evidenciar a existência de uma visão tecnocrática de avaliação, a qual se pauta nas noções de ajuizamento e punição, por isso explica Costa (2007, p. 91) que “para os estudantes, ainda existe a ideia de ‘juízo’ para que atitudes sejam tomadas, algumas com fins excludentes”. Por outro lado, para os professores entrevistados, os resultados avaliativos se constituem em elementos importantes para a reorganização do trabalho didático-pedagógico. Ainda entre os docentes prevalece a função formativa da avaliação, em uma perspectiva que se distancia do binômio premiação/punição e se aproxima da visão processual e dialógica.

A discrepância entre as visões de alunos e professores, segundo a autora, pode ser resultado da ausência de formação adequada dos alunos para participarem do processo avaliativo de maneira a pensá-lo em uma perspectiva pedagógica, bem como ao próprio instrumento de avaliação e a sua metodologia, pois os questionários valorizam aspectos classificatórios e sua aplicação apenas ao final do semestre fornece um perfil de avaliação terminal, reforçando a face tecnoburocrática. A autora concluiu indicando que o processo avaliativo investigado põe em evidência as duas funções da avaliação, a formativa e a somativa, porém, em uma interação que precisa ser melhor compreendida.

A análise da pesquisa de Costa (2007) deixa perceber a dificuldade que o curso de Pedagogia pesquisado tem em materializar um processo autoavaliativo que se compatibilize com a configuração epistemológica do curso, principalmente entre os estudantes. Esta situação é preocupante porque, como demonstra Foster *et al* (2005) em outra pesquisa empírica, o curso de Pedagogia é um dos espaços que, historicamente, resistem à realização de modelos avaliativos externos à universidade, principalmente os embalados pelos ideais tecnoburocráticos, a exemplo do Exame Nacional de Cursos (ENC). Dessa forma, para os professores do curso de Pedagogia entrevistados por Foster *et al* (2005), as avaliações externas utilizam os resultados dentro do binômio premiação/punição, não se constituindo em processos de autodesenvolvimento e autorregulação, mas em mecanismos de poder sobre os atores-sujeitos do campo educacional, por isso, a condução de mudanças mais pedagógicas e pautadas nos ideais da avaliação formativa passaria necessariamente pela organização de um processo verdadeiro de autoavaliação do curso de Pedagogia, baseado na democracia, na ética e no diálogo. Desta maneira, quando Costa (2007) evidencia o óbice entre o que se apregoa sobre autoavaliação no curso de Pedagogia e o que efetivamente se vive na instituição analisada, ficam patentes a dificuldade e o desafio específico deste curso em compatibilizar teoria e prática emancipatória.

Em relação ao curso de Engenharia da Computação é preciso informar primeiro que não localizamos nenhuma tese ou dissertação que articulasse este curso aos processos avaliativos, internos ou externos. Em decorrência do exposto, as referências que nos auxiliam a pensar este bacharelado são os artigos apresentados por Ferreira (1999 e 2000) sobre a graduação em Informática (que engloba os cursos com perfis direcionados à Engenharia da Computação, Ciências da Computação e Sistemas de Informação).

A autora citada observa que a questão da qualidade dos cursos de Informática vem sendo buscada por vários segmentos da sociedade, sendo as políticas avaliativas um exemplo disto, no entanto, argumenta que a preocupação com a qualidade no ensino-aprendizagem em Informática se resume muitas vezes às questões curriculares, de infraestrutura e titulação docente, desconsiderando o que acredita ser fundamental para a elevação da qualidade educativa desses cursos, no caso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Por meio do PPP, os cursos de graduação em Informática assumem o desafio de se propor uma tarefa formativa que extrapole o simples ensino técnico-prático, permitindo que se compatibilizem com as exigências e os desafios colocados pelo mundo contemporâneo.

Ainda segundo Ferreira (2000), uma das questões a ser enfrentada pelo PPP diz respeito à diferença entre o perfil do ingressante e do egresso, porque a quantidade de conhecimentos necessários para o acompanhamento normal do curso, na maioria das vezes, não está garantida em virtude de deficiências na formação científica e matemática recebidas na escola básica. Estes obstáculos colocam desafios metodológicos e avaliativos. No que se referem aos desafios avaliativos, estes dizem respeito à avaliação do ensino-aprendizagem, pois é necessário compor um conjunto de estratégias que permitam ao aluno tanto vivenciar atividades práticas e de aplicação em trabalhos extraclasse quanto o aprofundamento teórico em sala de aula. No mesmo sentido, é preciso vencer o caráter técnico-prático que os ingressantes possuem em relação ao curso, porque esta percepção os leva ao descontentamento e a evasão. Neste contexto, a autoavaliação, como parte de um processo pedagógico pautado no PPP, surge como uma estratégia de defesa e ataque a visão simplista que paira sobre os cursos de informática; visão esta alimentada pelos interesses pragmáticos do mercado de trabalho contemporâneo.

A análise conjunta de todas as contribuições arroladas permite compreender que a autoavaliação coloca em destaque características e dilemas específicos de cada curso que compõe nossa seleção, o que desvela a autoavaliação institucional como um campo permeado de expectativas diferenciadas e até conflitantes. Por exemplo, no curso de Direito as questões avaliativas, internas e externas, sugerem um debate mais ameno, em virtude da existência de experiências anteriores realizadas entre o governo, as IES e a OAB; de outro modo, na Pedagogia, tais questões são mais conflituosas, em virtude da histórica resistência deste curso às avaliações externas. Assim, falar de avaliação e de autoavaliação nos cursos

de Educação Superior pressupõe indicar de que curso se fala, desvelando que o real avaliativo não é somente a síntese de múltiplas determinações, mas também o espaço de diversas sínteses possíveis.

Por todo exposto até aqui, percebe-se que a soma dos resultados das pesquisas empíricas com que pude observar em minha trajetória pessoal indicam a dificuldade de se analisar as condições, os processos e os efeitos das experiências avaliativas, seja no âmbito geral das IES, seja no interior dos cursos de graduação, em virtude das contradições e disputas que permeiam a materialização das práticas avaliativas, internas e externas, pois:

- ♣ a avaliação ocorre separada dos processos de gestão, **apesar** de ser indicada como elemento de mudanças curriculares e administrativas tanto das IES quanto dos cursos de graduação;
- ♣ falta a contribuição efetiva da Administração Superior para o uso dos resultados avaliativos, **apesar** dos gestores apoiarem a realização das experiências autoavaliativas;
- ♣ existem problemas de comunicação do grupo avaliador com os outros segmentos da comunidade acadêmica, **apesar** de, progressivamente, a comunidade universitária vim assumindo a necessidade da autoavaliação;
- ♣ as condicionantes econômicas (mercado de trabalho e financiamento) e políticas (legislação educacional) tendem a se coadunar aos processos de autoavaliação e a ajustar os valores institucionais aos mercadológicos e tecnoburocráticos, **apesar** do discurso social emancipatório que fundamenta as experiências avaliativas;
- ♣ a autoavaliação vem se afirmando como estratégia de problematização dos cursos de graduação sobre seus desafios específicos (pedagógicos, administrativos, epistemológicos, etc.) e como mecanismo de mudanças autônomas e emancipatórias, **apesar** das pressões mercadológicas que rondam a avaliação das IES;
- ♣ há um determinado consenso que a autoavaliação deve ser utilizada pelas instituições e pelos cursos de graduação com o sentido de autoaprendizagem e fora do binômio premiação/punição, **apesar** das experiências na maioria das vezes assumirem a modalidade gerencial;
- ♣ a avaliação externa do Estado é considerada importante para estabelecer critérios para a expansão da oferta de cursos de graduação e para garantir a qualidade da Educação Superior, **apesar** das críticas ao caráter coercitivo das políticas de avaliação.

Este cenário demonstra a complexidade da avaliação enquanto objeto de estudo e desvela também a necessidade de um olhar teórico que permita apreender tais contradições e tensões como parte integrante da temática analisada e não como anomalia que precisa ser evitada. Além disso, é preciso um olhar teórico que preserve a autonomia dos agentes, uma vez que as práticas avaliativas possuem a emancipação e a autodeterminação como possibilidades efetivamente colocadas apesar da forma coercitiva que muitas vezes assume as políticas de avaliação.

Todavia, pensar dialeticamente à avaliação implica primeiro assumir uma perspectiva dialética de sociedade, pois como explica Dias Sobrinho (2003:92/93) “a avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesse contraditórios e disputas de poder”. Por conseguinte, antes de falar de avaliação é preciso construir uma perspectiva teórica e social que abrigue as nuances, contradições, ambiguidades e conflitos que caracterizam a práticas autoavaliativas. Neste esforço, o pensamento crítico de Bourdieu (2003, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2007c) nos serve como principal referência.

2. Pensar a prática pela teoria: um diálogo com Bourdieu

Este segundo momento visa fornecer alguns elementos teóricos que permitam pensar a autoavaliação como prática eminentemente social. Contudo, importa assumir que a tentativa de enquadrar essas práticas nas reflexões sociológicas de Pierre Bourdieu não foi um empreendimento fácil. Contou com uma série de licenças teóricas, uma vez que o principal objetivo era situar o problema investigado em um quadro que nos permitisse apreender sua complexidade, sem efetivamente termos que “aderir” a uma tradição sociológica. Assim, partimos dos conceitos de campo, *habitus* e *illusio* sem, no entanto, ficarmos limitados aos seus desdobramentos originais, nos permitindo relacioná-los livremente ao nosso objeto de investigação.

O que se busca é demonstrar a atualidade de Bourdieu a análise dos dilemas vividos e pesquisados no campo educacional brasileiro, alertando, entretanto, que seus conceitos se construíram como resposta a objetos diferentes do aqui tratado e a uma realidade diferente da brasileira. Por isso, precisaram ser animados, por um lado, pela especificidade de nosso problema de pesquisa e, por outro lado, pela dinâmica de nosso solo, cultura e história.

2. 1. Aproximação teórica: notas sobre campo, *habitus*, *illusio* e autonomia

A partir de Catani (2004) e Brito (2002), podemos inferir quatro elementos como fundamentais quando se busca discutir, em uma perspectiva mais geral, a obra de Bourdieu, no caso os conceitos de praxiologia, campo, *habitus* e capital. Para fins de tese, incluímos nesta relação às noções de *illusio* e de autonomia relativa.

Especificamente sobre a praxiologia, esta se liga à proposta de superação e articulação das teorias modernas sobre o indivíduo e a sociedade, podendo ser compreendida como a tentativa, segundo o próprio Bourdieu (2004a), de compor um *constructivist structuralism* ou *structuralist constructivism*. A visão estruturalista marca a convicção sobre a existência, no próprio mundo e não apenas nos sistemas simbólicos, de estruturas objetivas e, por isso, independentes da consciência e da vontade dos sujeitos, mas capazes de orientar e de coagir as práticas e representações sociais. A perspectiva individualista, por outro lado, indica a crença na gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação, de modo que a estrutura estruturante que orienta a ação em sociedade deva também ser compreendida como uma estrutura estruturada pela ação dos agentes no espaço social. Pela articulação entre estrutura e ação, Bourdieu (2004a) ofereceu um discurso explicativo sobre o espaço social que procurou não optar entre os agentes e a estrutura, como até então ocorria no campo sociológico, mas que permitisse estabelecer uma visão dinâmica e dialética entre esses dois elementos. Como explica Thiry-Cherques (2006) este olhar dialético retirou da análise estrutural sua herança determinista ao mesmo tempo em que a reverteu de uma função crítica, a do desvelamento dos mecanismos de dominação, seja no plano simbólico quanto das práticas sociais.

Uma proposta integradora era necessária, conforme Bourdieu (2004a; 2004b; 2007a), porque as produções culturais, como arte, ciência e educação, estavam sendo parcialmente apreendidas pelas duas tradições sociológicas até então dominantes. De um lado, as internalistas ou subjetivistas, que reduziam o mundo social às representações individuais dos agentes, e, de outro, as externalistas ou estruturalistas que tratavam os fatos sociais como coisas. Na primeira, as obras valem por si mesmas e seu acesso e compreensão são dadas pela análise de sua substancialidade, como se houvesse uma partogênese [*sic*] das produções culturais, na qual cada produção engendra a si mesma, sem qualquer intervenção do mundo social. Na outra, as produções culturais são entendidas no contexto social e econômico do qual fazem parte, em um quadro de determinação estrutural que apaga qualquer traço de autonomia, uma vez que estas não conseguem participar de sua própria estruturação.

Para superar essas propostas de caráter excludente, o autor propôs outro gênero de conhecimento, o praxiológico, cuja ambição foi articular dialeticamente a estrutura e os

agentes sociais, ou seja, propor uma apreensão que permitisse evidenciar tanto o efeito da estrutura na prática dos agentes quanto o efeito dos agentes nas estruturas, pois as estruturas se atualizam por meio das disposições dos atores sociais. (Cf. ANDRADE, 2007).

Nesta nova proposta, a análise sociológica torna-se uma espécie de topologia social, uma vez que estuda a posição relativa dos agentes e as relações objetivas entre essas posições. Desta forma, assemelha o espaço social ao geográfico, porque em seu interior recortam-se regiões especiais, compostas por posições exteriores e relativas, no qual cada agente se define em relação ao outro, tanto pela proximidade quanto pela distância.

Esta perspectiva topográfica se expressa no conceito de campo, que assume em relação às duas tradições citadas (internalistas e externalistas) uma função negativa ao afirmar que “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao conteúdo social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”. (BOURDIEU, 2004b, p. 20). Isso significa que a relação entre a produção e o contexto no qual esta foi produzida deve realmente ser feita, porém não diretamente, sob pena de se cometer um “erro de curto-circuito”. É necessário estabelecer elos de mediação entre os dois pólos, de maneira que, entre a obra e o seu contexto, exista um universo ou espaço intermediário que permita compreender a interação entre a estrutura do contexto e os agentes produtores da obra, e esta é a função desempenhada pelo conceito de campo. (Cf. BOURDIEU, 2007d).

Assim, o campo designa o espaço no qual as produções e os agentes produtores se encontram objetivamente inseridos; espaço que comporta peculiaridades em relação ao todo social e que, por isso, distingue seus membros e suas obras, que guiadas pela lógica do campo nem sempre são possíveis de serem compreendidas por agentes externos. Nesse contexto, o mundo social aparece recortado em diferentes campos, como o religioso, o artístico, o científico, o econômico e o educacional, cada um representando certa forma de ver e de viver, de produzir e de reproduzir. (BOURDIEU, 2004a; 2007c).

As especificidades que caracterizam um determinado campo são construídas historicamente; resultado da concentração de capitais específicos, de valores e práticas que tendem a se cristalizar e serem reproduzidos. Pela reprodução, o campo cria uma estrutura específica que o torna um espaço singular. No entanto, este não é apenas *locus* de reprodução, mas também de produção e de atualização das estruturas, pela ação prática de seus agentes. Contudo, a força da ação prática que reproduz ou inova, é dependente da posição que o agente ocupa na estrutura de poder interna ao campo, desvelando que, apesar de serem pares, os agentes são pares-concorrentes porque disputam o domínio do campo. (BOURDIEU, 2003).

De tal forma, a posição dos agentes é um dado fundamental quando se busca compreender um determinado problema dentro de um campo, pois este se organiza

internamente como uma estrutura de posição (ou postos). A partir de Bourdieu (2003; 2004a, 2007c) podemos indicar algumas características dessa estrutura, como:

- ♣ Distribuição espacial irregular dos agentes: nos campos, os agentes são distribuídos objetivamente em postos com pesos e relevâncias desiguais;
- ♣ Divisão posicional de capitais e poder: o poder e os capitais são distribuídos conforme a posição dos agentes no campo, criando grupos diferenciados;
- ♣ Efeito de distinção posicional: os campos criam oposições sistematicamente ligadas entre si, criando signos de distinção que marcam a posição do agente no campo. (ex: liberal ou conservador, esquerda ou direita; oposição ou situação, etc.);
- ♣ Possibilidade posicional: Os agentes podem se comprometer a manter ou subverter a estrutura do campo, nos limites de sua posição e disposição (*habitus*);
- ♣ Luta posicional: Todo campo é um espaço de lutas entre os agentes localizados nas diferentes posições porque possuem interesses distintos;
- ♣ Tensão de forças opostas: Todo campo possui nos dominantes suas principais forças de conservação e nos dominados a de subversão.

Apesar de tais características desenharem uma estrutura rígida, as posições e disposições assumidas pelos agentes dentro do campo não são eternas, mas transitórias, pois são condicionadas pelo momento das relações de força entre os grupos de pares-concorrentes, que lutam para manter ou impor uma visão hegemônica. A luta alimenta o movimento de reprodução e de mudança, sendo a responsável pelas modificações e rearranjos aos quais os campos estão sempre propensos. (BOURDIEU, 2003).

Pelo visto, pode-se compreender que os agentes criam o campo, porque este só existe e se transforma pelas relações objetivas que seus pares estabelecem. Contudo, o campo cria os agentes, porquanto fornece e exige as disposições necessárias para integrá-lo. É a estrutura das relações objetivas entre os membros do campo que determina ou orienta, pelo menos negativamente, o que um agente pode ou não pode fazer, impondo limites, inclusive, para a criatividade e a iniciativa individual e coletiva. Por isso, para Bourdieu (2004a), os agentes fazem o campo, mas somente a partir de uma posição nesse espaço que demarca seus limites de ação e reação.

Todavia, a força da estrutura sobre a ação dos atores-membros não é homogênea, de maneira que os agentes atuam sob a pressão da estrutura quanto mais frágil for seu peso relativo. Desta forma, na estrutura de dominação alguns agentes possuem maior capacidade de influenciar os processos de produção e reprodução do campo, enquanto outros não apenas possuem menos capacidade de redefinir as normas quanto sentem mais a força da estrutura sobre eles. Essa relação de forças desiguais é resultado da distribuição,

também desigual, dos mecanismos de poder no campo, que, no caso, são os capitais valorizados. (BOURDIEU, 2004b).

A legitimidade de um capital é dada pela capacidade deste de distinguir e consagrar seu possuidor entre os atores-membros do campo, sendo que “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital.” (BOURDIEU, 2004b, p. 26). Entre os capitais analisados por Bourdieu encontram-se o político, o econômico, o cultural, o simbólico e o escolar. Importa compreender que é a interação e o arranjo entre os diferentes capitais que define a posição e a força do agente em um campo, com destaque para a acumulação de capital simbólico, pois a posse elevada deste permite o amplo conhecimento e reconhecimento pelo conjunto de pares-concorrentes, evidenciando a importância deste agente na manutenção ou transformação do campo, uma vez que, por capital simbólico, se define a “forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas”. (BOURDIEU, 2004a, p. 154).

Como se pode notar, a topologia do campo não indica apenas a posição relativa dos agentes, mas também a força dessas posições e a forma desigual de distribuição do capital legítimo dentro do campo. A desigualdade da distribuição cria uma tensão estrutural que se manifesta em processos de conflito entre os agentes beneficiados e os não beneficiados pela estrutura de distribuição vigente. Essa tensão estrutural se encontra na base dos processos de conservação e transformação dos campos, pois os atores-membros lutam pelo poder de impor determinados princípios de divisão que os permitam exercer o monopólio do poder legítimo no campo. Tal monopólio de poder não pode ser somente o resultado de coações declaradas sobre os outros pares-concorrentes, mas fruto de um processo de reconhecimento e de consagração que permita a determinado grupo construir um consenso que o beneficie diretamente. O consenso, uma vez obtido, é tanto caminho de aquisição quanto de manutenção de poder, porque este se torna a significação legítima do campo, a verdade e o discurso previsível. Discurso que não escandaliza porque é o que, aparentemente, todos os pares-concorrentes acreditam. Enquanto este consenso não é abalado, este favorece uma determinada distribuição de capital, prestígio e poder dentro do campo. (BOURDIEU, 2007a; 2007b e 2007c).

Apesar dos campos serem universos sociais estruturados que determinam objetivamente os limites de ação e reação de seus membros, os agentes não são partículas passivas em decorrência de suas características disposicionais. As disposições ou *habitus*, como nomeia Bourdieu (2003), representam maneiras de ser permanentes, adquiridas pela aprendizagem (implícita ou explícita) e que funcionam como um sistema de esquemas geradores, no qual as práticas são percebidas, classificadas, estruturadas e avaliadas. Esquemas aprendidos pela vivência e não necessariamente problematizados, o que torna o *habitus* um mecanismo de naturalização das práticas. Uma reprodução de ações não

questionadas por serem autoevidentes. Naturais a todos que integram ou desejam integrar um determinado espaço social. Por meio das disposições, os agentes incorporam as regras necessárias tanto para integrar quanto para modificar um campo e, por isso, o *habitus* é o articulador da ação, individual e coletiva, e o espaço social no qual esta se desenrola.

O conceito de *habitus* remete ao princípio de coletivização que permite, a cada ser humano, a partir de seu corpo biológico, constituir-se como corpo socializado, capaz de existir e de incluir-se no mundo como singularidade, desvelando que “o corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individualização, a singularidade do ‘eu’ sendo forjada nas e pelas relações sociais” (BOURDIEU, 2007b, p. 163). Tendo o *habitus* uma dimensão corporal (gestos e posturas) e outra simbólica (ideias e crenças) este se inscreve na corporeidade dos agentes, tornando-se parte inseparável do sujeito, de sua forma de ver, compreender, amar, odiar; enfim, de viver e de morrer em um campo.

Esta incorporação do social é um processo inacabado por toda a vida do indivíduo, pois como explica Thiry-Cherques (2006, p.34), “do berço ao túmulo absorvemos (reestruturamos) nossos *habitus*, condicionando as aquisições dos mais novos pelos mais antigos”. De tal modo, apesar de inacabada, a absorção de novos *habitus* é condicionada pelos já existentes, daí a força dos esquemas sedimentados na infância, o que possui por consequência que o passado sempre exista como elemento ordenado e atuante no interior das práticas, criando uma autonomia do agir em relação aos constrangimentos do presente imediato, demonstrando a dialética do senso prático, que opera entre permanência e mudança e que “produz história na base da história”. (WACQUANT, 2007, p.65).

Enquanto um aprendizado que opera no nível prático, o *habitus* permite a adequação dos agentes aos diferentes contextos sociais, pois implica o “senso de um lugar” (BOURDIEU, 2007c), criando o “aqui é assim”, e o senso de outro lugar, o “ali não é assim”, permitindo estabelecer distinções de práticas e comportamentos aceitáveis e apropriados, dentro e fora do campo. Além disso, o *habitus* se articula à posição dos indivíduos e à quantidade e tipo de capital acumulado por estes, o que significa que, na estrutura de distribuição de poder do campo, não apenas os capitais legítimos são distribuídos desigualmente, mas também as disposições a estes vinculados. Desta maneira, quanto mais um agente detém os capitais valorizados em um campo, mais suas disposições refletem sua posição privilegiada e seu apurado “senso de lugar”. O contrário também é verdadeiro, porque a pequena posse de bens simbólicos dificulta o ajuste dos *habitus* aos jogos do campo.

Embora o *habitus* se conecte a estrutura do campo e seja um produto de práticas dirigidas, este possui também um caráter operante e criativo porque permite ao agente participar, compreender, construir, resistir e até opor-se às forças do campo. Entretanto, “como toda arte de invenção, o *habitus* possibilita a produção de um número infinito de

práticas que são relativamente imprevisíveis, mas também limitadas em sua diversidade”. (ANDRADE, 2007, p. 105).

Assim, as características disposicionais impõem limites às possibilidades de ação e reação dos agentes, mas permitem que, dentro dos marcos do possível, movimentos imprevisíveis, por serem improváveis, sejam utilizados na tentativa de manter ou modificar a estrutura do campo. Por isso, o *habitus* não é destino. É condição herdada socialmente. Herança cuja força depende das condições objetivas dos herdeiros. Das possibilidades concretas em ajustar e coincidir *habitus* e *habitat*. (BOURDIEU, 2007b).

Aliás, as defasagens entre as disposições e o *habitat* geram discordâncias das estruturas objetivas com as incorporadas, criando desajustes e incoerências que explicam porque, como evidencia Bourdieu (2007b, p. 197), “o *habitus* tem seus fracassados”.

Além do exposto, o *habitus*, enquanto senso de um lugar, o “aqui é assim”, fortalece a sublimação dos interesses externos e a defesa dos princípios internos ao campo. Por este papel de conformação, o *habitus* é necessário à difusão e à permanência da visão do campo denominada por Bourdieu (2003) de *doxa*, que consiste na crença de que o jogo que compõe determinado espaço social deve existir e de que vale a pena a busca pelos objetos considerados, nesses espaços, dignos de interesse e de investimento.

O conceito de *doxa* é fundamental neste quadro teórico porque deixa perceber que todo campo possui uma convivência objetiva que está implícita em todos seus antagonismos, porque a luta supõe um acordo entre os adversários sobre aquilo que merece ser lutado. Assim, há uma *doxa* constante que funda o jogo e que não está em jogo, porque é o acordo sem o qual, sem sua tácita aceitação, o jogo jamais poderia ser jogado. Por isso, nos campos, até as heresias possuem limites, fixados pela *doxa* estrutural, e as revoluções são sempre parciais, por não questionarem a existência do próprio campo. (BOURDIEU, 2003).

Pela adesão à *doxa*, os agentes desenvolvem uma vontade (*libido*) e uma crença comum que os permite compreender, aceitar e utilizar as regras de ação e reação consideradas legítimas aos jogos do campo. Desenvolvem uma *illusio* (interesse), composta por teses, ou ideias, não explícitas, mas que fundamentam suas ações práticas. Como explica Bourdieu (2007b, p. 124): “em lugar de se inserir na ordem dos princípios explícitos, das teses formuladas e defendidas, a *illusio* faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que se faz porque se fazem”.

Por estar sempre em referência a uma prática, a *illusio* pressupõe *habitus* incorporados, capazes de transformar o interesse de fazer em ação efetiva e, por consequência, apresenta duas dimensões: uma cognitiva, que permite aos agentes reconhecerem o jogo, os alvos, a concorrência entre os jogadores e fazerem o que se espera que façam; e outra volitiva ou motivacional, que os leva a se interessarem pelo jogo e, por isso, utilizarem suas disposições para tomadas de posição. Nesse contexto, a posse

de um conhecimento não é condição suficiente para que determinada ação prática ocorra, sendo fundamental a existência de um elemento de propulsão, uma *illusio*, que dispare o interesse e mobilize os *habitus*.

Assim, a *illusio* indica tanto o sentido do jogo quanto a adesão às regras do jogo pelos agentes de um campo. Adesão profunda que se expressa na incorporação dos discursos e na adequação dos *habitus*, logo, na conformação da visão e da ação do agente com a visão dominante e com as práticas comuns e legítimas ao campo, expressando o “produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”. (BOURDIEU, 2007c, p. 139/40).

Desta forma, a *illusio* é mais do que mera ilusão, é a “relação encantada” (BOURDIEU, 2007c) com o microcosmo vivido como evidente, no qual as ideias dominantes, os consensos do campo e seus “discursos fortes”, são absorvidos pelos pares-concorrentes de forma não consciente e visceral. Ideias que não se mantêm no nível teleológico, mas se materializam na ação prática e concorrencial dos agentes e por esta ação são afirmadas, reproduzidas e transformadas. Ideias que expressam pelo que vale a pena lutar e morrer em determinado campo e, por isso, nem sempre compreendidas por agentes de outros campos, pois a *illusio*, como explica Pinto (2000, p.138), “se apodera dos indivíduos e os leva a agir, a lutar, a procurar ‘ganhos’ que podem parecer irrisórios a um olhar externo”.

Pela dinâmica dos campos a *illusio*, esse interesse que é produto e produtor de ação, é uma obra sócio-histórica. Como produção histórica, as crenças e ideias tácitas de um campo não são eternas, o que não significa dizer que sejam efêmeras ou frágeis. A *illusio* é resistente e durável, porque em fases orgânicas e normais esta é reproduzida e afirmada pelas práticas cotidianas dos agentes, sendo pouco questionada, uma vez que não há consenso no campo sobre a necessidade de tomar suas práticas como objeto de reflexão. Não há um discurso forte, feito por agentes reconhecidos e consagrados, que justifique tal empenho.

São as crises que permitem aflorar e proliferar os questionamentos sobre a *illusio* e os *habitus* dominantes, porque estas abalam o “encantamento” que caracteriza a adesão aos discursos previsíveis. Nas crises, a unidade de condução da vida que os campos fornecem perde sua força, as condutas razoáveis são questionadas e os agentes, dependendo da posição que ocupam, podem até divulgar discursos apocalípticos, vendo como “fim do mundo” à possibilidade de crítica as práticas consagradas. Outros, por sua vez, percebem nas crises a necessidade de reafirmação ou de mudança na estrutura de distribuição de poder e de prestígio do campo, o que demanda a construção de novas *illusions* e *habitus* particulares, que permitam o reatrelamento dos agentes a vivência dóxica do campo. As crises põem em xeque a relação do campo com o mundo social e dos

indivíduos com seu campo, sendo ao mesmo tempo uma crise da estrutura e dos sujeitos, objetiva e subjetiva, e, por isso, exige novas mediações na estrutura e em seus agentes que garantam a autonomia do campo e a manutenção de seus jogos. (BOURDIEU, 2003; 1984).

Pela *illusio*, que é tanto condição quanto produto do funcionamento de um campo, a *libido* biológica é transformada em *libido* social específica, em vontade de ação e ação efetiva para alcançar os fins considerados dignos de investimento. Importa compreender que, neste quadro teórico, os agentes não visam necessariamente ganhos econômicos, a partir da lógica da máxima eficiência com o menor custo, como ensina a teoria neoclássica. Ao contrário, para Bourdieu, os agentes utilizam cotidianamente, de forma inconsciente e não racionalizada, teses derivadas do senso comum do campo, de seus consensos e discursos fortes e, por isso, as estratégias utilizadas na vivência diária “só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica³⁸”. (BOURDIEU, 2007c, 145).

Desta forma, o conceito de estratégia utilizado por Bourdieu em muito se difere do uso comum do termo, pois “a noção de estratégia visa apreender as práticas inconscientes (no sentido de naturais e evidentes) como produtos de *habitus* ajustados a uma determinada demanda social”. (SETTON, 2002, p. 64). Assim, o pensamento estratégico empregado no dia a dia pelos agentes expressa o encontro de seus *habitus* potencias (capacidade de ação) e de suas *illusios* específicas (vontade de agir) com as exigências sociais, econômicas e políticas que pressionam o campo. O pensar estratégico revela tanto o processo de ajustamento das estruturas subjetivas dos agentes as estruturas objetivas do mundo social, quanto os desajustes dessas estruturas, porque nem sempre os agentes (indivíduos ou instituições) possuem estoques suficientes de capitais e de *habitus* para realizar os ajustes demandados pelas novas necessidades sociais.

Este cenário explica porque os agentes que partem de uma mesma *illusio* podem elaborar estratégias diferenciadas dentro do campo, pois desvela que não basta apenas querer fazer, ser animado por uma *illusio*, é preciso saber fazer o que se quer e, o que é fundamental, ter condições reais de realizar o pretendido. Pela estratégia se observa que a *illusio* não desencadeia um todo de práticas coerentes e similares, pois se liga ao estoque de capitais e de *habitus* dos agentes, as suas condições objetivas dentro de um campo.

Como explica Wacquant (2007) a teoria das disposições de Bourdieu permite pluralizar as categorias que a economia capitalista tornou invariantes, como interesse, capital, mercado e racionalidade, demonstrando que na vida prática os agentes utilizam

³⁸ A intenção racional e os objetivos econômicos ganham destaque nas ações práticas das sociedades contemporâneas porque nestas a dominação ocorre através de formas altamente racionalizadas, o que possui por conseqüência que as práticas cotidianas evoquem justificativas racionais e tecnicamente adequadas e que a própria crítica a esta dominação necessite também de argumentos racionais e técnicos. Neste cenário, há uma relação encantada com a razão, uma *illusio* da racionalidade técnica, que apenas o trabalho racional crítico, realizado por uma ciência comprometida com a sociedade, pode desvelar. (Cf. BOURDIEU, 2007c, p. 153 - 156).

esquemas de percepção e de apreciação que não possuem como fundamento objetivo apenas a ambição mercantil. Assim, a filosofia disposicional nos permite ver, sob o véu dos constrangimentos da estrutura econômica moderna, zonas de autonomia, nas quais homens e mulheres agem guiados por razões e paixões não compreensíveis pela razão econômica.

Compatível a esta premissa, uma característica fundamental dos campos é sua autonomia relativa, ou seja, de mesmo não escapando às imposições do macrocosmo, dispor de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. Além disso, os campos possuem divisões internas ou subcampos nos quais a autonomia relativa ganha particularidades, pois dependendo do tipo de agente que o compõe (indivíduos e instituições) e do volume de capitais que possui, determinado subcampo pode apresentar maior ou menor poder de autogerência. (BOURDIEU, 2004b).

Pela autonomia relativa as pressões externas só se exercem por meio do campo, pois são mediadas pela lógica interna deste. Isso significa que a coerção das condicionantes externas não é exercida diretamente sobre o campo, mas por processos conflituosos de mediação que ocorrem dentro do campo. Na mediação das pressões exteriores pelo campo, a autonomia evidencia-se pela capacidade de refratar essas exigências. Quanto mais autônomo for um campo, subcampo ou instituição, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto de se tornarem até irreconhecíveis. Em sentido contrário, quanto mais heterônomo for um espaço social, mais os problemas exteriores irão se exprimir diretamente. De tal modo, o grau de autonomia de um campo ou subcampo possui por indicador sua capacidade de refranger as exigências exteriores, adequando-as à sua maneira e lógica estrutural.

Todavia, a capacidade de refranger dos campos não significa autonomia plena, principalmente das coações econômicas, pois todos os campos necessitam de meios objetivos de produção e reprodução e esses dependem de capital econômico e político. Dessa forma, a relação entre os campos e a economia não é negligenciada e nem obscurecida no quadro teórico proposto por Bourdieu, mas enfocada sob novos aspectos.

Assim, ao dizer que um campo, na estrutura social contemporânea, possui uma autonomia relativa, em verdade se afirma que, neste, coabitam processos guiados por lógicas específicas, mas também pela lógica econômica que caracteriza a sociedade de mercado. Um dos espaços no qual se pode observar a presença da racionalidade econômica como força potencial ou operante nos campos é dentro de sua organização burocrática, uma vez que os campos se apresentam como espaços formalmente estruturados. (BOURDIEU, 2007c). Como a atividade institucional implica um custo econômico, a autonomia das instituições, que integram determinado campo ou subcampo, passa a depender também do tamanho de suas necessidades de recursos econômicos; do grau em que estão protegidas contra as coações da economia e, ainda, do nível em que são

capazes de impor suas sanções negativas ou positivas sobre os agentes. Nesse quadro, é possível observar que a autonomia de um campo não se encontra imediatamente garantida pela estrutura social e econômica dominante, por isso, para Bourdieu (2004b), o desenvolvimento da especificidade de um campo necessita que seus agentes trabalhem em prol da autonomia e da existência de **condições práticas de autonomia**, tais como a criação de barreiras para a entrada no campo (regulação); sanções pelo uso de armas não específicas do campo (supervisão) e o incentivo de formas reguladas de competição. Esta última estratégia, de regulação da competição, se liga à defesa da autonomia porque, conforme Bourdieu (2004b), quanto mais heterônimo for um campo, mais a concorrência é imperfeita, pois os agentes fazem investir forças externas nas lutas internas do campo.

Pela atividade institucional que caracteriza a estrutura formal dos campos, estes apresentam duas espécies de capitais: de um lado, o temporal (ou político) ligado à burocracia, ao poder institucionalizado, e à ocupação de posições de destaque no campo, e, de outro, o poder específico do campo, que é mais ou menos independente do anterior, por repousar sobre o reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada entre eles. Apesar de coexistirem dentro dos campos, esses dois poderes possuem lógica de acumulação e transmissão diferentes, porque o capital específico se adquire pelas contribuições reconhecidas ao campo e sua transmissão é complexa por incluir elementos subjetivos e carismáticos (ligados ao próprio agente); enquanto o institucionalizado possui por lógica de acumulação as táticas políticas, sendo transmitido, como qualquer outro capital burocrático, pelas estratégias de recrutamento e de adequação ao posto.

Como a autonomia dos campos existe, mas jamais é completa, e como estes abrigam dois princípios de dominação, o temporal-burocrático e o específico, todos os campos resguardam uma ambiguidade estrutural, no caso, os conflitos são sempre embates de poder, de tal forma que as estratégias dos agentes assumem duas dimensões: uma política e outra específica. Essa ambiguidade permite a existência de duas estruturas de distribuição de poder no campo; de um lado, a do poder político, e, de outro, a do específico.

Nesse cenário, a análise da autonomia de um campo ou subcampo passa então pelo estudo de como essas duas estruturas estão interagindo, de sorte que “quanto mais os campos são heterônomos, maior é a defasagem entre a estrutura de distribuição no campo dos poderes não específicos (políticos); por um lado, e por outro a estrutura de distribuição dos poderes específicos” (BOURDIEU, 2004b, p. 42). Além disso, quanto mais a autonomia adquirida por um campo for limitada e imperfeita e as defasagens entre as hierarquias temporais e específicas forem acentuadas, mais os poderes temporais dos administradores burocráticos, que se assumem muitas vezes, por força política, como retransmissores dos poderes externos ao campo, se constituirão em coação tirânica e heterônoma, por não se pautarem nos princípios e valores do campo.

Para Bourdieu (2004b), o progresso da autonomia de um campo não passa pelo isolamento social, de todo impossível, infrutífero e suicida, mas pela reflexão coletiva de seus atores-membros sobre as suas especificidades sociais e sobre suas formas de interação com as demandas externas. Nessa reflexão, o campo deve assumir suas especificidades e acentuar suas diferenças internas, buscando a integração dos diferentes agentes e instituições em um projeto comum e coletivo. Contudo, tal processo, para se constituir em real fator de integração, necessita da desierarquização³⁹ [*sic passim*] das funções que constituem o campo, o que exige transformações profundas na sua estrutura de gestão, sobretudo em seus processos de administração e avaliação.

Dessa forma, o avanço da autonomia e das condições práticas de autonomia dos campos passa, porém não exclusivamente, pela inovação do poder temporal e pela elaboração de novos arranjos de poder. Inovar no poder político-administrativo significa projetar a estrutura formal dos campos para se compatibilizar e se nutrir das especificidades dos universos que organiza, realizando uma gestão que auxilie os diferentes atores-membros a progredirem nas funções específicas do campo. É claro que esta proposta de remissão do poder temporal possui fortes elementos utópicos, porquanto precisa de mudanças nas relações de poder fora dos campos, principalmente na estrutura jurídica e burocrática mais ampla e, por consequência, na organização das relações de força da sociedade capitalista. Todavia, esta análise permite compreender a necessidade de se considerar o problema da autonomia e da heteronomia a partir do embate entre as estruturas legítimas e as formais que compõem os campos; bem como a ameaça colocada à autonomia desses universos, sem os quais não há arte, literatura e ciência, pelo discurso heterônomo que emana da racionalidade do mercado capitalista, que busca, por meio do poder político e econômico, impor, a partir da estrutura burocrática dos campos, formas ajustadas à sua lógica produtiva, conservadora, uniforme e excludente.

2. 2. Universidade e autoavaliação: contribuições e provocações da teoria

Pensar a prática autoavaliativa a partir das contribuições teóricas anteriormente apresentadas impõe, como primeira tarefa, situar as Instituições de Educação Superior (IES) em um campo. Desse enquadramento depende toda a proposta analítica e os pressupostos que serão colocados à prova na pesquisa empírica.

³⁹ Desierarquizar (neologismo por derivação prefixal) significa eliminar as hierarquias, no sentido de valorizar todas as funções essenciais para a reprodução e dinâmica do campo. Assim, enquanto a hierarquização supõe tanto a distribuição de poder quanto de importância das funções, a desierarquização indica uma distribuição mais equável de poder, através da valorização de todas as diferentes funções responsáveis pela produção e reprodução do campo. Por exemplo, a desierarquização entre pesquisas puras e aplicadas supõe valorizar e garantir que ambas continuem a coexistir no campo científico.

Importa assumir que esse enquadramento expressa nossa primeira “licença” em relação ao referencial teórico. Isso porque quando Bourdieu discutia a universidade costumava situá-la apenas no campo científico ou então, de uma mais forma genérica, no que denominava de campo acadêmico ou universitário, mas sempre tendo o fazer científico como referencia quase exclusiva. Aliás, para Bourdieu (2004b) o ensino acadêmico era um fator de inércia as universidades porque o professor, amigo da rotina, tendia a banalizar o conhecimento científico. É claro que essas constatações são facilmente confirmadas pela experiência empírica, contudo, expressam uma verdade parcial, que não consegue dar conta do drama e da beleza da vida acadêmica. Por isso, embora concorde que o ensino historicamente desempenhe funções mais conservadoras e as práticas científicas representem uma força criativa; acredito que a universidade não pode ser analisada desconsiderando suas responsabilidades com a formação. Não pode ser pensada sem a dimensão do ensino – de graduação e pós-graduação. Acredito ainda que muito da complexidade da vida universitária decorra do fato da ciência não ser a única ocupação de seus agentes.

Assim, pensar a prática da autoavaliação das universidades requer preservar a complexidade que caracteriza esta instituição. Complexidade que aparece ao primeiro olhar, porque sob a mesma sigla abrigam-se uma multiplicidade de agentes. Com posições e disposições diferenciadas a tal ponto que torna difícil a inclusão de todos em um único universo. Essa situação ocorre porque as instituições voltadas à alta formação vêm historicamente desempenhando mais de uma função específica ao abrigar as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

No caso brasileiro, essas diferentes funções são atribuídas a Educação Superior, mas não são obrigatórias para todas as IES. A LDB (Lei 9394/96) prevê, no Artigo 45, um sistema de oferta diversificado e o Decreto Federal 5.773, de 09 de maio de 2006, em seu Artigo 12, institui três possibilidades de credenciamento para se atuar na Educação Superior, no caso, faculdades, centros universitários e universidades, sendo que, entre estas, o exercício pleno de todas as finalidades colocadas à Educação Superior encontra-se a cargo das universidades. Esse cenário demonstra que há, formalmente inclusive, uma gradação de complexidade entre as IES. Nem todas desempenham todas as atribuições relacionadas à tríade ensino, pesquisa e extensão. Isso dificulta a distribuição dessas instituições em um campo, ou melhor, pelos campos, pois essas diferentes atividades posicionam a Educação Superior tanto no universo científico quanto no educacional.

Pela pesquisa, as IES, ou mais especificamente as universidades, ocupam espaço no campo científico. São guiadas pela lógica do “monopólio da competência”, que se configura no acúmulo de autoridade científica. Na legitimidade que as práticas científicas, notadamente as pesquisas que atendem aos grandes interesses sociais e econômicos,

trazem a quem fala dentro do campo científico. As estruturas temporais e específicas dividem o campo em pesquisadores e administradores da ciência, sendo que esses últimos expressam os ocupantes de cargos fundamentais à produção e à reprodução do campo, tais como os conselhos editoriais das grandes revistas científicas, os postos na Administração Superior das universidades, dos Institutos de Pesquisa e dos comitês de avaliação de área. Neste campo, a natureza das pressões externas versa principalmente sobre o estímulo para a execução de pesquisas mais práticas (tecnológicas) e capazes de responder as demandas econômicas e sociais, criando a tensão entre pesquisa pura e aplicada. (Cf. BOURDIEU, 2004b; 2007c).

Em outro sentido, pelas atividades de ensino, as IES se encontram no campo educacional. Seu capital específico versa sobre as capacidades formativas, podendo ser denominado, para esta tese, de capital pedagógico. A autoridade neste campo se liga ao reconhecimento da qualidade de ensino ofertada. A estrutura temporal e a específica divide o campo em professores e gestores da educação, estes últimos responsáveis pelas atividades de produção e reprodução do campo, tais como as contratações, a elaboração dos planejamentos e avaliações. As coações externas tratam sobre a adequação dos modelos curriculares às demandas produtivas, pontuais e imediatas. O poder burocrático sobre o campo se exerce por mecanismos de financiamento das atividades de ensino e pela avaliação da capacidade e do fluxo de atendimento. Os indicadores são quantitativos como, por exemplo, o número de alunos diplomados, as notas obtidas nas avaliações de desempenho em larga escala, o índice de aprovação de seus egressos nos exames dos conselhos de classe, o número de alunos matriculados e as taxas de retenção e evasão.

Pela extensão, as IES realizam uma série de funções irredutíveis ao ensino e a pesquisa, como a prestação de serviços sociais, assessorias a empresas e a promoção de atividades culturais, artísticas e esportivas. O efeito dessa multiplicidade de práticas é o trânsito destas instituições em outros campos diferentes do científico e do educacional, como o campo da arte, da economia e da política.

Pelo exposto, as IES brasileiras, por estarem imersas nas tarefas historicamente atribuídas a Educação Superior, terminam por transitar por mais de um campo específico, principalmente o científico e o educacional. De tal forma, é possível apreender essa dualidade na qual se encontram algumas IES, em especial as de maior complexidade e peso simbólico, a partir da noção de um campo educacional no qual uma determinada área converge, combina e se complementa em caráter irredutível ao campo científico, formando uma espécie de intercampo, composto pela interseção entre educação e ciência. Situadas desta forma, em um campo educacional interseccionado pelo científico, é plausível enquadrar as IES nos princípios e propriedades gerais dos campos, uma vez que tal configuração permite o estabelecimento de uma lógica de distribuição desigual e conflitante

entre os postos, o acúmulo diferenciado de capitais políticos e específicos e a existência de graus de autonomia diferenciados e, portanto, de efeitos distintos das políticas avaliativas em decorrência da posição e da disposição do grupo de IES considerado para análise. Para fins didáticos, podemos representar esquematicamente tal espaço pela ilustração nº 1 e denominá-lo de campo científico-educacional.

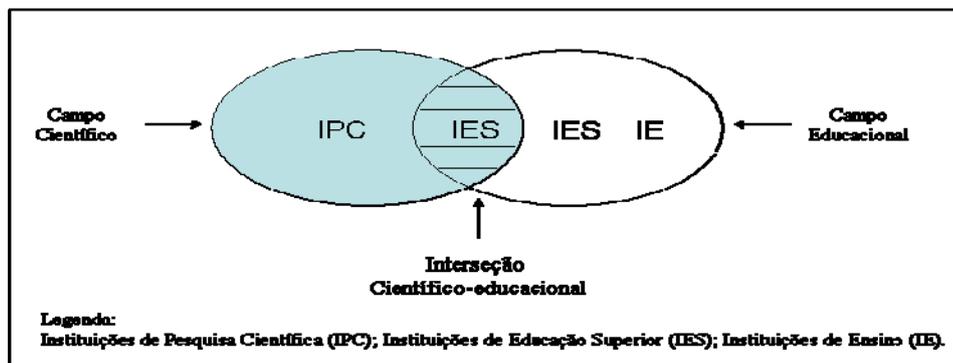


Figura 1. Interseção do campo educacional com o científico e distribuição das IES em um campo educacional interseccionado (campo científico-educacional).

Apesar da simplificação apresentada na figura 1, é possível inferir algumas consequências deste esquema analítico, a mais contundente é sobre o nível de complexidade, porque as IES que se encontram na interseção dos campos científico e educacional possuem e lutam pelos capitais específicos de cada campo, sendo ainda lógico concluir que dependendo do peso desses capitais as regras da ciência ou da educação vão assumir forças diferenciadas. Assim, nas universidades que concentram alto prestígio científico, no caso, as mais voltadas às atividades de pesquisa e ao ensino de pós-graduação, teoricamente, as regras do jogo científico terão mais relevância na definição das ações de seus atores-membros. Nas IES que possuem o ensino de graduação como principal atividade é de se esperar que as políticas voltadas a este nível possuam maior penetração. Todavia, nas IES que se encontram fora da interseção dos campos científico e educacional, às regras e tensões vivenciadas derivam do estado do jogo no universo da educação.

Olhando a figura 2, a partir da teoria dos campos, é possível inferir que as políticas avaliativas direcionadas as IES possuem seu poder coercitivo reduzido em virtude das estratégias de refração que ocorrem no interior deste intercampo. Entretanto, a força de refração de cada agente (indivíduo ou instituição), e sua conseqüente autonomia, depende de sua posição e disposição dentro do campo, logo, do peso e da forma de composição de seus capitais científicos, pedagógicos, econômicos, políticos e simbólicos.

Todavia, é preciso fazer um adendo, porque apesar das instituições possuírem níveis diferenciados de autonomia, o intercampo que constitui a Educação Superior Brasileira,

possui uma história marcada por ações coercivas da esfera estatal. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2003; 2008 e MACHADO-DA-SILVA, 2003). É preciso considerar então que as IES possuem níveis diferentes de autonomia, em virtude de seu peso, constituído por seus diferentes capitais, no entanto, essa autonomia, mesmo nas IES de maior prestígio, é condicionada pela estrutura prescritiva que caracteriza a relação Estado e universidade no Brasil⁴⁰.

Apesar desta estrutura normativa, a teoria dos campos nos permite compreender que as ações das IES brasileiras, entre estas as autoavaliativas, não podem ser analisadas como o resultado direto das coações exteriores, quer venham da política estatal ou das pressões do mercado, que são as principais forças externas que atuam historicamente sobre as universidades. Muito menos como o produto de ações institucionais fechadas sobre si mesmas. O princípio da autonomia relativa dos campos impõe um olhar dialético entre as demandas externas e os contextos institucionais, pois evidencia que os agentes – públicos e privados – responsáveis pela oferta da Educação Superior possuem papel ativo nas mudanças que estão a ocorrer neste universo educacional interseccionado. Isso porque as pressões externas por alterações nos modelos formativos, a exemplo das políticas avaliativas, não são absorvidas de forma pura pelas IES, mas a partir de uma estrutura composta por consensos, divergências e diferentes níveis de domínio de poder e capital.

Dessa forma, as pressões externas, do Estado e do mercado, são traduzidas para a lógica do campo científico-educacional e, dentro deste, refrangidas e organizadas tanto a partir de seus capitais, *habitus* e *illusios* quanto de suas lutas internas. É claro que tais pressões expressam processos de dominação e provocam a criação de novos *habitus*, mas este caminho, antes de ser mera imposição, pressupõe movimentos criativos dos agentes para construção de estratégias que permitam ajustar os novos *habitus* exigidos externamente às crenças tácitas do campo, e assim transformar essas novas práticas em mecanismos de preservação ou até de obtenção de poder simbólico. Em um processo dialético que tenta compatibilizar mudança e permanência, pois na crise, é preciso mudar para preservar o campo e seus integrantes.

Isto significa que toda demanda externa que possui força política e social para impor mudanças no cotidiano de um campo, em suas ações práticas, cria, para os agentes, o desafio de adequar os novos *habitus* que acarreta aos já existentes e consagrados. Aliás, é justamente a necessidade de adequação dos agentes que evidencia a força da condicionante, pois essa não pode ser simplesmente ignorada, sob pena de duras perdas

⁴⁰ Para MACHADO-DA-SILVA (2003) os estudos institucionais votados a realidade brasileira devem levar em conta, fundamentalmente, os mecanismos coercitivos, pois estes possuem historicamente um grande poder de imprimir mudanças sociais e institucionais em nosso país. Mudanças coercitivas resultam de expectativas culturais da sociedade e de pressões exercidas por uma organização sobre outra que se encontra em condição de dependência. No caso brasileiro é o Estado nacional que cumpre esse papel coercitivo sobre as instituições. Tais mecanismos de coerção decorrem da tradição patrimonialista em conjugação com os longos períodos autoritários que caracterizam o processo de formação sócio-cultural da sociedade brasileira.

de legitimidade e de autonomia para o campo. Essa situação, pela capacidade de extorsão e constrangimento que possui, estimula e obriga os agentes a realizarem os ajustes entre a exigência externa e as especificidades internas do campo. O que transforma a demanda em mecanismo de dominação, pois evidencia a força dos agentes externos sobre o campo e o conflito de interesses que esta situação acarreta.

Apesar de conflituosa, a dominação não se expressa necessariamente por batalhas reais. A guerra sempre é possível, mas não é um bom indício da capacidade de força que um agente ou campo possui, pois indica rebeldia. A dominação “pacífica” é mais profunda porque oculta as lutas ideológicas sob falsos consensos. Falsos porque expressam interesses particulares que são divulgados e aceitos como universais. Inclusive, é a capacidade de superar os conflitos, ou pelo menos encobri-los, que permite que uma demanda particular vire o discurso previsível de uma sociedade. Que não escandaliza porque resume o que, aparentemente, todos os grupos sociais pensam em relação ao assunto. Ao atingir o grau de amplo consenso a dominação deixa de ser sentida como extorsão pura e simples e passa a ser assumida como uma necessidade justa, racional e “natural”. Por isso, explica Bourdieu (1998, p. 18), que a “aparência da necessidade lógica tende a ocultar as raízes históricas de um conjunto de questões e de noções”.

Como discurso forte, a avaliação surge como um elemento de dominação, extorquida e espontânea, sobre o campo científico-educacional. Por isso, não é ignorada nem rechaçada, mas absorvida. O que não quer dizer subserviência pura e simples, porque a inclusão dos discursos avaliativos é mediada pela lógica do campo científico-educacional. O que possibilita, dependendo do estoque de capitais dos agentes, ajustar os processos avaliativos aos fazeres e afazeres da educação e da ciência. Tal ajuste, possível pelo patrimônio e pela trajetória dos indivíduos e instituições, pode permitir até transformar as coerções avaliativas em estratégias de defesa e de ataque contra a avaliação gerencial.

Neste quadro teórico, a avaliação não pode ser vista apenas como uma imposição externa às universidades, como dominação, mas como exigência que vem sendo refratada pelas IES por meio da construção de um discurso avaliativo próprio, em um movimento no qual o campo refrange as pressões avaliativas com estratégias de avaliação e autoavaliação institucional. Ao invés de combatida, a avaliação é absorvida sob uma nova racionalidade. Compatível com a razão e com os interesses que historicamente constituíram a universidade como uma instituição autônoma e fundamental ao desenvolvimento da sociedade.

Dentro deste cenário, quanto mais as IES, a partir de seus capitais científicos e pedagógicos, refrangem a avaliação com propostas avaliativas, mais tentam compatibilizar a defesa da autonomia com processos de regulação e supervisão, pois estes dois passam a figurar como mecanismos de preservação do campo. A regulação, pautada na

especificidade do universo científico-educacional, impede que jogadores desprovidos dos *habitus* necessários e não animados pelas *illusios* acadêmicas entrem ou continuem no campo. A supervisão, por sua vez, garante que os jogos permaneçam sob as regras do campo por fixar limites ao uso de outros poderes, sobretudo o político e o econômico, para se obter prestígio e reconhecimento acadêmico. Ao articular regulação e supervisão sob uma nova forma, voltada à especificidade dos jogos universitários, a proposta avaliativa, gestada no e pelo próprio campo, surge como estratégia de preservação da autonomia dos agentes e de defesa do universo científico-educacional contra os discursos e práticas que tentam descaracterizar e mercantilizar a Educação Superior.

Sendo a avaliação uma estratégia de preservação da autonomia das IES e, por isso, incluída como elemento de destaque nas proposições de agentes reconhecidos e consagrados do mundo acadêmico, como Santos (2003; 2004), Clark (1998), Afonso (2005) e, no caso do Brasil, como Dias Sobrinho (2005), que falam em defesa da especificidade do campo científico-educacional, esta vem se constituindo como uma resposta à crise na qual se encontra a Educação Superior. Crise que põe em xeque a pertinência da formação universitária e suas *illusios* relacionadas.

Como estratégia de enfrentamento da crise de legitimidade institucional das IES, em particular das universidades, a avaliação não se mantém apenas no terreno teleológico. Caminha rumo à ação prática dos agentes e a seus processos de aprendizagem e aperfeiçoamento, pois implica, como elucida Fonseca *et al* (2008, p.24) “a construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade do ensino”. Assim, a avaliação defendida pelos integrantes do próprio campo científico-educacional visa introduzir na vivência cotidiana das IES um mecanismo de reflexão e mudança da prática que permita exercer uma autonomia crítica, lúcida e socialmente referenciada.

Ao atrelar a avaliação aos “fazer” que caracterizam a vivência da Educação Superior, os agentes do campo científico-educacional terminam por elaborar, de acordo com o quadro teórico anteriormente exposto, uma nova *illusio*, uma vez que imputam aos processos avaliativos a tarefa de transformar as práticas institucionais o que, na teoria disposicional, só é possível se houver uma *illusio* que leve à mudança. Que se corporifique nos agentes e os permite, por um lado, “ver com bons olhos” a transformação em seus afazeres diários e, por outro, os motive a agir diferente, pois a *illusio* é a crença que põe em ação os *habitus* que de outra forma permaneceriam nos indivíduos apenas em caráter de potência, de “se” e “talvez”. Sendo *illusio*, a avaliação deve passar a figurar na rotina das IES, como parte da cultura institucional e, por isso, como **estratégia prática** que não se questiona a necessidade por se constituir em consenso tácito, crença coletiva e ação comum “que se faz porque se fazem”. (BORDIEU, 2007b).

Como toda nova *illusio* construída em resposta a uma crise de seu campo, a avaliação possui por missão transformar e preservar. Deve modificar as práticas cotidianas do campo, fundamentando estratégias que possam responder aos desafios da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, reatrelar a rotina das instituições aos jogos historicamente consagrados do mundo acadêmico. Assim, a avaliação, surge como *illusio* necessária à legitimação da universidade enquanto instituição social. Afirmando para a sociedade e para comunidade acadêmica, seus alunos e professores, a pertinência e a atualidade desta instituição que, fundada no medievo, faz da arte de se reinventar sua característica mais marcante.

Mesmo propugnada por agentes reconhecidos do campo científico-educacional (indivíduos e instituições), a *illusio* autoavaliativa não é homogênea, pois todo campo é uma estrutura de distribuição desigual que divide os agentes em possuidores de patrimônio diferentes. Desta forma, os novos *habitus* avaliativos, vinculados a nascente *illusio* avaliativa, também se encontram desigualmente distribuídos entre as IES. A desigualdade na distribuição permite inferir e compreender porque a *illusio* e os *habitus* avaliativos não expressam um conjunto coerente de práticas, pois a capacidade de efetivar a “vontade de agir” em “ação efetiva” depende em grande parte das possibilidades objetivas dos agentes; da forma e tipo de capitais que dispõem e da posição que ocupam na estrutura de poder do campo. Se no campo artístico, como defendeu Bourdieu (1984, p. 14), “o acesso à obra de arte requer instrumentos que não estão universalmente distribuídos” no mundo acadêmico o uso adequado da avaliação como estratégia prática de autonomia também exige condições que não são vividas por todos os agentes.

Assim, pensar a autoavaliação como uma nova *illusio* particular do campo científico-educacional é entendê-la como um “querer” que ainda não é homogêneo entre os agentes e nem propagador de efeitos similares nos diferentes contextos institucionais.

A distribuição assimétrica da *illusio* é reforçada ainda pela novidade dos *habitus* avaliativos. Como novos, devem tanto ser aprendidos pelas instituições como também adaptados aos *habitus* já sedimentados nos integrantes. Isso significa que a capacidade de utilizar as estratégias avaliativas emancipatórias depende em grande medida do passado institucional, dos *habitus* e capitais já acumulados e da forma de utilização desses capitais nos jogos do mundo científico-educacional. De tal forma, a consolidação da *illusio* avaliativa, como estratégia de autonomia contra a avaliação produtiva que emana das pressões do Estado e do mercado, depende tanto da posição quanto da trajetória de cada IES.

Como nos ensina Bourdieu (2007) o campo deve ser pensado em dois planos. Sincronicamente, como um espaço de posições, no qual os agentes são distribuídos em postos com pesos e capitais específicos. Diacronicamente, como um conjunto de trajetórias, nas quais os pares-concorrentes colocam em interação seus diferentes *habitus* e capitais;

constroem estratégias de ação e utilizam, nos limites de sua criatividade e possibilidades, as vantagens que conseguiram acumular. Pelas trajetórias os agentes demonstram que a mesma quantidade de capitais e, por consequência, a mesma posição no campo, não leva necessariamente ao mesmo lugar, pois os agentes podem fazer usos diferenciados de seu patrimônio comum. Por este ângulo de análise, a *illusio* avaliativa se corporifica mais ou menos e pode gerar efeitos diferenciados nos agentes em decorrência tanto da posição que ocupam quanto das trajetórias que desenham. Portanto, em virtude do estoque de capitais e da forma como os agentes os utilizam em sua ação prática, de suas estratégias, para viver e ganhar os jogos do campo científico-educacional.

Várias teses poderiam ser derivadas dessa relação entre a nova *illusio* avaliativa e as diferentes posições e trajetórias dos agentes responsáveis pela Educação Superior; contudo, a presente tese se limita a destacar os efeitos dessa *illusio* avaliativa no cotidiano institucional das universidades e demonstrar que mesmo dentro de uma única instituição a capacidade de absorção desta nova crença é diferenciada, em decorrência das diversas trajetórias que integram a vida institucional. Para explicar melhor esta questão um movimento analítico é fundamenta: olhar a universidade como “se fosse” um campo.

Como explicou Bourdieu (2003) qualquer produto guarda em si, em caráter potencial, todas as características de seu campo, suas contradições, conflitos e especificidades. Essa capacidade de ver o todo na parte se expressa ainda mais em instituições complexas e, por isso, essas podem, como propôs Bourdieu (2004b) ao analisar o Inra (*Institut National de La Recherche Agronomique*), serem tomadas como “se fossem um campo”, porquanto se parecem e agem como tal. Sendo a universidade uma instituição altamente complexa, a metáfora do campo se mostra como um recurso analítico apropriado.

Pensar a universidade como “se fosse um campo” possui por primeira consequência compreender a instituição universitária como um espaço plural, recortado de subcampos que, como tais, carregam em si as características gerais do campo científico-educacional, em particular sua autonomia relativa e seus conflitos para adquirir ou manter os capitais e *habitus* valorizados pela academia, como o científico.

Pela pluralidade das disciplinas científicas e pela tríade ensino, pesquisa e extensão, as universidades se organizam a partir de unidades semi-gerenciadas, como as faculdades e os diferentes cursos de graduação, cuja autonomia não depende apenas da posição que a IES ocupa no campo científico-educacional, apesar desta localização lhes fornecer limites de ação e inserção, mas também das condições objetivas de cada curso ou faculdade, dentro e fora da instituição, ou seja, depende da quantidade, da composição e da forma de interação dos diferentes capitais que possuem.

Nesta perspectiva, a “anarquia organizada”, proposta por Burton Clark para análise da gestão universitária, ganha novos ângulos, pois evidencia que a anarquia característica

das universidades não deriva apenas da coexistência de diversas áreas disciplinares sob uma mesma estrutura administrativa. Pela teoria dos campos, a anarquia se explica porque as faculdades e os cursos apresentam diferentes acúmulos de capitais, *habitus* e *illusios*, sendo alguns comuns a todos os integrantes da IES, por serem bens prestigiados no campo científico-educacional ou por toda a instituição, e, outros, são acúmulos específicos e versam sobre capitais particulares de uma área ou sub-área disciplinar. A interação entre esses conjuntos de capitais, *habitus* e *illusios*, comuns e específicos, leva cada curso a apresentar trajetórias diferenciadas, cuja consequência é o surgimento de estratégias práticas diferentes e até divergentes no interior de uma mesma instituição, gerando zonas de debate, conflito e rebeldia. Além disso, segundo nosso quadro teórico, tal anarquia é organizada porque os agentes não se movimentam ao acaso, pois são guiados pelas regras – implícitas e explícitas; conscientes e inconscientes – do campo científico-educacional e, a partir dessas, constroem seus consensos, dissensos e impasses.

No que se refere às práticas avaliativas este cenário explica porque, independente da estrutural formal da instituição assumir a condução dos processos avaliativos, estes podem não gerar efeitos imediatos e nem similares nos diferentes cursos de graduação. A falta de similaridade decorre da trajetória de cada curso, que a partir de seu patrimônio historicamente acumulado assume ou não a *illusio* avaliativa. Compromete-se ou não em organizar um conjunto de *habitus* ajustados aos discursos legítimos de seu subcampo acadêmico, disciplinar e profissional. A defasagem temporal ocorre porque o tempo necessário para que as mudanças sejam realizadas e consolidadas depende da interação entre os gestores institucionais e das trajetórias particulares de cada curso. Este cenário desvela a existência de embates entre a autonomia relativa dos agentes e a estrutura burocrática das universidades.

Assim, em IES complexas, a autonomia relativa dos cursos e faculdades, garantidas por seus acúmulos de capitais e trajetórias, alimenta tensões entre o poder temporal dos gestores institucionais e o exercício do poder específico do campo. Os conflitos, no interior das universidades, tendem a se acirrar quanto mais à estrutura burocrática se distancia ou confronta os capitais, *habitus* e *illusios* que movimentam o processo de produção e reprodução do campo científico-educacional ou de um curso em particular. O mesmo processo explica os dilemas das práticas autoavaliativas em gerar efeitos no cotidiano institucional, pois estas necessitam, para serem legítimas, superar o controle burocrático e se afirmarem como essenciais aos jogos específicos que fundam a ação prática da comunidade acadêmica.

A partir desta lógica, os resultados das pesquisas empíricas, apresentadas no capítulo anterior, que pareciam contraditórios entre si, podem ser agora apreendidos de forma articulada. Assim, é possível conjecturar que, como demonstram Lourenço (1998),

Gumbowski (2003) e Palharini (2000), os efeitos da autoavaliação são difíceis e lentos, mesmo em contextos institucionais inovadores, porque a avaliação, apesar de já afirmada como importante no discurso oficial do campo, ainda se encontra em consolidação no âmbito da ação prática dos agentes, é uma *illusio* em construção e, por isso, em muitos casos, figura apenas como exigência vinda da estrutura burocrática das IES e não como um novo *habitus* importante a permanência dos jogos do campo científico-educacional. Estando mais atrelada a estrutura formal do campo, os processos autoavaliativos das universidades pouco penetram no cotidiano institucional em virtude da autonomia relativa de seus cursos e faculdades, que se movimentam a partir de estratégias não ajustadas totalmente a dimensão avaliativa, ou melhor, ainda não habitadas pela nova *illusio* avaliativa.

Por este quadro teórico é compreensível que, apesar de ser uma estratégia de enfrentamento do campo científico-educacional a sua crise de legitimidade, as práticas autoavaliativas padeçam, no dia-a-dia de determinadas universidades, com a ausência de apoio efetivo da comunidade acadêmica, o que se expressa pelo isolamento da CPA; a falta de utilização dos resultados avaliativos e o descrédito da Administração Superior. Estando muito mais no plano burocrático, não surpreende que os efeitos da avaliação se limitem a questões formalizadas, como o texto do PPP; a elaboração da missão institucional e a titulação dos docentes, sem grandes impactos, como revelou Gumbowski (2003) na forma de decisão e ação das universidades, logo, nos fazeres e afazeres da rotina acadêmica.

O olhar teórico apresentado permite ainda analisar porque, como revelou Palharini (2000), a cultura avaliativa das IES não foi necessariamente ampliada pela introdução de processos oficiais de autoavaliação, como os propostos pelos Paiub, pois segundo a teoria disposicional, as ações práticas não se transformam por mero desejo dos administradores burocráticos, uma vez que dependem da posição e da trajetória dos agentes.

Pelo recurso à posição e a trajetória, compreende-se ainda porque, como também demonstrou Palharini (2000), algumas IES do Sul e Sudeste, em especial as de maior peso específico no campo científico-educacional brasileiro, conseguiram instalar e fazer funcionar a autoavaliação como elemento de aprendizagem institucional, pois estas, pela quantidade privilegiada de capitais e pela forma como estes interagem, compatibilizaram a racionalidade dos jogos acadêmicos com as suas necessidades de inovação das práticas, ou seja, conseguiram compor estratégias de ajuste entre seus capitais e *habitus* anteriores e as novas demandas sociais, desenhando um modelo avaliativo que compatibiliza mudança e permanência.

O quadro teórico também fornece coerência aos resultados das pesquisas, apresentadas no capítulo anterior, sobre os cursos de graduação, aos situá-los nos dilemas do campo científico-educacional. No Direito, observa-se a preocupação com a expansão descontrolada dos cursos jurídicos, que coloca em xeque a pertinência de uma ampla e

sólida formação acadêmica; na Pedagogia, a avaliação produtiva obscurece a relevância dos conhecimentos emancipatórios para a elaboração de novas propostas avaliativas e formativas; na Biologia, as pressões sociais e econômicas colocam em questão o direcionamento para a pesquisa científica que caracteriza o curso, e, na Computação, o impasse da área em se afirmar como atividade científica em um contexto que a absorve e a quer como mero conhecimento técnico. Apesar das diferenças, todos os dilemas se relacionam a pertinência dos capitais científicos e pedagógicos e a crise desses, impulsionada pelas demandas do mercado de trabalho e pela lógica produtiva da sociedade capitalista. Tal crise exige dos cursos estratégias de ajustes e de conformação dos *habitus* as novas demandas, desvelando a autoavaliação como uma prática necessária.

Contudo, perceber a autoavaliação como estratégia de mudança autônoma não significa caminhar para o mesmo rumo, pois as ações consequentes dependem dos acúmulos de cada área em relação às experiências autoavaliativas e das situações objetivas que cada curso lida em suas instituições de origem. Desta forma, o recurso analítico à trajetória da área e do curso fornece coerência aos diferentes resultados obtidos por Félix (1997), Ferreira (2000), Gomes (2006), Pandolpho (2006), Volpato (2007) e Costa (2007), permitindo unificar seus achados empíricos em uma mesma teoria social.

Outra contribuição importante do referencial teórico é permitir integrar a avaliação e a regulação sob a bandeira da autonomia, pois a regulação, quando guiada pela lógica do campo científico-educacional amplia a autogerencia das IES, se constituindo em estratégia de defesa e combate contra as ações coercivas da esfera econômica e política. Por esta lógica, a defesa da autonomia das IES não passa pela mera recusa aos processos regulatórios, mas pela exigência de mecanismos de regulação que se apoiem e se compatibilizem com a racionalidade do campo científico-educacional.

Assim, a defesa por **condições práticas de autonomia** na Educação Superior requer a luta coletiva das IES (em especial as de maior prestígio, pela força que possuem dentro e fora do campo) por políticas e práticas de avaliação, regulação e supervisão que se compatibilizem com os valores e compromissos da educação e da ciência. Que estimulem o exercício de inovações organizacionais e o desenvolvimento qualitativo das atividades acadêmicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Que permitam criar mecanismos de gestão e comunicação coletiva, capazes de garantir um sistema plural, criativo e heterogêneo.

Além de todas essas contribuições teóricas, importa destacar que o recurso à teoria dos campos nos auxilia a olhar dialeticamente os casos empíricos e a ampliar os pressupostos teórico-práticos que caracterizam a tese. O primeiro pressuposto remete a compreensão da realidade pesquisada, ao apreender as graduações em Direito, Biologia, Pedagogia e Engenharia da Computação como cursos que, apesar de pertencerem a uma mesma instituição, a UFPA, apresentam diferentes posições e trajetórias, tanto na instituição

quanto em seu campo disciplinar, que condicionam a forma, o uso e os efeitos dos processos autoavaliativos. O segundo remete a própria avaliação, ao compreendê-la como um mecanismo de reajuste entre os *habitus* acadêmicos, cultivados no recesso das Faculdades selecionadas, e as novas demandas sociais, processo complexo porque exige mudanças nas práticas e nos indivíduos, na forma de viver e trabalhar na UFPA. A terceira e última inferência articula regulação, avaliação e autonomia, propondo que as experiências autoavaliativas, quando conseguem se adequar aos valores do campo científico-educacional, permitem o aparecimento de processos de regulação que ampliam a capacidade de autogerencia da comunidade acadêmica, criando a possibilidade de conciliar regulação e autonomia no âmbito das práticas autoavaliativas.

Por todo o exposto, o referencial teórico, utilizado na tese, nos possibilita novos ângulos de análise que permitem articular os conflitos e contradições das práticas autoavaliativas de maneira coerente e coesa. Contudo, esta teoria gera pressupostos que precisam ser confrontados com a realidade material, pois é necessário fazer valer o referencial teórico como referência efetiva, logo, como elemento intermediário de um processo que nasce do real, verdadeiro ponto de partida da pesquisa, e ao real retorna, para a confrontação dialética da teoria pela prática.

Além disso, se o marco teórico nos orienta a olhar de maneira mais rigorosa e atenta o objeto de pesquisa, ainda assim, é um olhar limitado, porquanto apreende abstratamente o problema. É preciso pôr em prova este olhar, buscando na realidade evidências que comprovem, refutem, mas que, principalmente, tornem menos certas as certezas que a apreensão teórica agora nos fornece. Ora, uma virtude da teoria é organizar racionalmente o mundo social e, por isso, esconder que o mundo - vivido, lavrado e selvagem - é sempre bem maior que nossos artifícios de compreensão.

Antes de encerrar o capítulo, importa admitir que o quadro teórico proposto não fornece apenas uma forma de ver e compreender nosso objeto, mas também cria implicações e questionamentos novos, principalmente de ordem histórica, que nos obrigam a retardar por mais um capítulo a apresentação da pesquisa empírica. Didaticamente, podemos resumir e explicar essas novas questões por meio das seguintes inferências:

- ♣ Se a avaliação chega as IES como uma coação externa que é refrangida pelo campo é porque esta foi construída inicialmente fora da academia, logo, urge examinar que elementos sustentam o discurso avaliativo sobre a qual a posterior *illusio* avaliativa foi erguida, ou seja, é vital indagar sobre a história da avaliação separada da universidade;

- ♣ Se a universidade refrange as coações avaliativas com propostas autoavaliativas ajustadas a sua lógica estrutural, é porque sua estrutura multidisciplinar possui especificidades que não foram consideradas pelas políticas avaliativas, logo, importa entender esta lógica que movimenta as IES e, por isso, é necessário analisar a história da universidade separada da história da avaliação;
- ♣ Se a avaliação se coloca como um discurso forte no cenário acadêmico contemporâneo, é indispensável ponderar sobre o encontro das políticas e práticas avaliativas com o mundo universitário e a forma desse encontro, ou seja, é essencial investigar a história da Educação Superior unida e atravessada pela história da avaliação;
- ♣ Se a estrutura prescritiva da relação entre Estado e Universidade no Brasil influi na forma como as políticas voltadas às IES são elaboradas e efetivadas, é importante refletir sobre a especificidade das experiências avaliativas em nosso país, por isso, é necessário compreender a história da avaliação na Educação Superior brasileira, sua dinâmica e conflitos particulares;
- ♣ Se a autoavaliação é uma estratégia do campo científico-educacional para responder a sua crise de legitimidade e lutar por condições práticas de autonomia, é necessário indagar que princípios e valores devem fundamentar este tipo avaliação para que esta possa atualizar os *habitus* sem conflitar com as *doxas* do campo.

Tais questões precisam ser compreendidas para podermos situar os casos analisados em seu horizonte histórico e assim percebê-los como construções sociais, como exemplos particulares de um coletivo forjado por um espaço-tempo específico. Além disso, como já ensinou Bourdieu (2007d), a historicidade dos objetos de pesquisa obriga o cientista social a buscar não apenas a atualidade dos fatos, mas também seus processos de construção, pois o presente retoma, pelos *habitus*, a história do jogo e o passado do campo. Contudo, não se trata de simplesmente contar uma história, demonstrando a evolução dos acontecimentos e afirmando uma falsa essência histórica, mas de desvelar, pela história, as contradições e descontinuidades que movimentam os jogos que o cientista toma por objeto de investigação.

Para cumprir essas exigências analíticas, é necessário um último olhar teórico antes de irmos à pesquisa empírica. Realizar essas reflexões sociais e históricas é o objetivo do próximo capítulo que, negando a linearidade temporal, busca demonstrar o dinamismo intrínseco que caracteriza a relação universidade e sociedade.

III. AUTOAVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONDIÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS

Este capítulo destaca os discursos e *habitus* que historicamente caracterizaram as práticas avaliativas e o mundo acadêmico, bem como o encontro desses dois pólos. O objetivo é analisar como as políticas avaliativas se impuseram sobre o campo científico-educacional e as estratégias de refração adotadas pelos agentes para transformar um elemento coercitivo externo em estratégia de preservação dos ideais e valores da ciência e da educação. O capítulo evidencia o desafio e a urgência de tal empreitada, pelas tentativas de desmantelamento do *ethos* universitário, vindas das coações do Estado e do mercado, pois estes reivindicam a adaptação das universidades as demandas pontuais e imediatas do tempo presente, desprezando a tradição autônoma que permitiu a universidade, nestes oitocentos anos, cumprir sua função social: “produzir para o seu tempo enquanto o questiona e o recria”. (SILVA, 2006, p. 201).

Como a história da avaliação extrapola os muros da universidade e do campo científico-educacional, iniciamos a exposição analisando o significado da ação avaliativa a partir de sua dimensão prática e simbólica irreduzível: julgar e decidir.

1. Avaliação, Universidade e sociedade.

1.1. Avaliação como herança sócio-histórica

Em uma perspectiva bastante ampla, a avaliação pode ser definida, nos apoiando em Luckesi (1996), como um juízo de qualidade sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisões, e se expressando em quatro movimentos: conhecer, qualificar, decidir e agir. Neste quadro, o ato de avaliar se insere no terreno da ação prática dos indivíduos, de seus fazeres cotidianos, porque diariamente precisamos escolher entre possíveis, que se tornam relevantes em determinadas circunstâncias e exigem a nossa decisão, como pode ser observado no dilema expresso nos versos de Cecília Meireles: “ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva (...), é isto ou aquilo”.

Entretanto, mesmo no dia-a-dia, avaliar não é uma ação mecânica, mas complexa. Implica o julgamento sobre o valor de um objeto (o anel é bom? A luva é a melhor?), apoiado sobre determinados tipos de conhecimentos que temos da situação (o que significa colocar a luva em vez do anel? Quem elaborou esse significado: a ciência, a filosofia, a

religião?), a forma de decidir entre “isto ou aquilo” e os efeitos dessa decisão sobre a ação futura (as consequências de escolher a luva ou o anel).

Do indivíduo à coletividade, a avaliação, compreendida agora como prática social (implícita, espontânea ou instituída)⁴¹, também opera no reino dos fazeres e expressa os quatro movimentos citados anteriormente, ou seja, evidência um padrão de valores; os tipos de conhecimentos socialmente prestigiados; as formas de decidir consideradas legítimas e as consequências dessas escolhas dentro de determinada formação econômico-social⁴².

De tal modo, apesar de estar em todas as sociedades e ser retomada pelos indivíduos em seus afazeres diários, pois se encontra inscrita nos terrenos dos *habitus*, a avaliação não possui uma essência atemporal. Ao contrário, sendo *habitus*, é fruto das condições sócio-históricas e, por isso, compõe a herança de uma sociedade. Como herança social, reconstruída e atualizada pelos agentes-herdeiros, a avaliação carrega em si os dilemas e os conflitos da formação econômico-social que a engendrou. Assim, antes de falarmos de autoavaliação da universidade, é preciso primeiro compreender a herança avaliativa com as quais estas precisam lidar.

As práticas mais próximas das avaliações contemporâneas são os processos de seleção individual para cargos públicos. Como nos ensina Dias Sobrinho (2002), a avaliação, como mecanismo de escolha social, pode ser exemplificada pelos exames realizados mais ou menos no século II a.C., na China antiga, sob o comando da dinastia Han, e em Atenas, no século IV a.C., ambos para o ingresso no serviço público. Ainda como explica o autor (2002, p. 124), tais exames nada tinham a ver com “sistemas ou aprendizagens escolares, sobretudo não a exames escritos e notas, que, como se sabe, são uma invenção bem mais recente”.

Conforme Weber (2004), os exames nas sociedades tradicionais (pré-burocráticas ou semiburocráticas) não possuíam por objetivos compatibilizar as necessidades do cargo com a formação específica do indivíduo submetido ao teste. O que buscavam era premiar uma formação considerada ilustre, que marcava e identificava o sujeito como possuidor do ideal educativo, determinado pela estrutura de dominação senhorial. Ao selecionar a partir de valores e conhecimentos legítimos a camada dominante, a avaliação legitimava, reproduzia e mantinha o poder no estamento. Como a qualificação exigida era cultural e não um saber

⁴¹ Hadji (2001, p.16/17), apoiando-se em Barbier, explica que a partir do grau de explicitação e de instrumentalização do julgamento a avaliação pode ser de três tipos: implícita (que se revele apenas pelos seus efeitos), espontânea (que é formulada subjetivamente, sem instrumentação específica) e instituída (guiada por formulações explícitas e instrumentação específica). Os exames modernos fazem parte deste último tipo.

⁴² O termo formação econômico-social possui suas origens no pensamento marxista e versa sobre a organização, desenvolvimento e declínio de uma dada forma de sociedade. Neste quadro, toda formação é produzida historicamente e resultado de conflituosas e contraditórias articulações entre economia, sociedade e cultura, que se materializam em relações sociais e de trabalho específicas, vinculadas a um modo de produção dominante. Segundo Godelier (1986), um modo de produção torna-se dominante quando consegue desenvolver as forças intelectuais e materiais necessárias ao seu crescimento (quantitativo e qualitativo).

especializado que se relacionasse ao cargo em pleito, o centro da educação não era a utilidade do conhecimento, mas o domínio da alta cultura. Daí a seleção voltar-se ao homem culto, educado conforme os valores dos grupos socialmente privilegiados, que se expressou, no mundo anglo-saxônico, como o *gentleman* e no Helenismo como o ginástico-artístico. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

Situação diferente marca as sociedades burocráticas, que se delinearam entre os séculos XVIII e XIX, atreladas a expansão do pensamento capitalista e a constituição do Estado moderno. Nessas, a avaliação, como prática social instituída, abandona as virtudes estamentais em prol das habilidades específicas que o cargo exige. Como explica Weber (2004, p. 231) sobre os exames do século XIX: “o que no passado era prova de linhagem, como pressuposto da paridade, da admissão a um cabido e, onde a nobreza se mantinha socialmente poderosa, também da qualificação para cargos estatais, passa a ser hoje atestado de formação”.

Sendo “atestado de formação” as avaliações modernas, enquanto práticas de seleção social, passaram a adotar por critério a competência técnica, adquirida pelo ensino especializado. Por isso, as instituições educativas surgiram como elementos fundamentais de apoio ao complexo avaliativo, passando, no século XX, a serem também objetos de interesse avaliativo.

Para apoiar tais práticas avaliativas, as instituições de educação deveriam se compatibilizar a racionalidade que fundamenta os exames, no caso, a razão instrumental que pauta as ações do setor produtivo e do Estado, baseada, entre outras, nas noções de eficiência, competência, competição e mérito.

Assim, os processos avaliativos passaram a atrelar as necessidades educacionais às prioridades da economia e da política. Tornaram os exames e seleções públicas estratégias de aproximação das instituições educativas com a racionalidade capitalista e burocrática. Como pondera Weber (2004; 2006), o desenvolvimento do Estado moderno e do pensamento capitalista, que para ele se confundem com o crescimento e expansão do *ethos* racional e burocrático⁴³, provocaram grandes efeitos nos espaços formativos e educacionais da sociedade moderna, com destaque aos processos de seleção social, os exames, uma

⁴³ Para Weber (2004), Estado, burocracia e capitalismo se apoiaram mutuamente no processo de constituição da sociedade moderna. Isso ocorreu porque o Estado e o capitalismo encontraram na burocracia a forma material de concretizar suas aspirações de dominação social, ao transformar os processos burocráticos, baseados na concentração de poder em uma cúpula hierárquica, que planeja e controla as ações, na única forma racional e mais eficiente de gestão. Assim, pela burocracia, foi possível instaurar um tipo de gestão de processos e de rotinas que limitou a espontaneidade e a liberdade dos agentes, tanto da empresa capitalista quanto da pública. Essa burocracia permitiu ainda, ao enquadrar a ação humana em um amplo sistema de regulação, expresso em normas e leis diversas, a disciplina necessária ao crescimento qualitativo do novo modo de administração da vida econômica e política, no caso, o capitalista.

vez que estes passaram a tomar como parâmetros os valores e os conhecimentos necessários à expansão qualitativa do capitalismo⁴⁴. (Cf. AFONSO, 2005).

Desta forma, nas sociedades capitalistas modernas a avaliação passou a cumprir objetivos altamente conflituosos, se constituindo em prática de fragmentação social, pelo incentivo a competição individualista, e de homogeneização dos valores econômicos para todas as esferas sociais.

O modelo avaliativo hegemônico do século XIX terminou por expor, afirmar e reproduzir a primazia da lógica mercantil. Passou a realizar no âmbito das práticas e políticas de seleção o que Marx (2003) denunciou como a maneira de legislar do Estado moderno, no caso, transformando privilégios privados (dos agentes econômicos) em objetivos sociais. Este modelo avaliativo passou a agir como se a razão capitalista, baseada na lógica do menor custo com a maior eficiência contábil, fosse a única forma válida e verdadeira de avaliar, fosse os indivíduos ou mesmo as instituições.

Além disso, ainda para Marx (s/d), os exames oitocentistas desvelaram que o conhecimento passou a possuir uma função pública nas sociedades capitalistas. Ora, por meio dos exames o Estado pode, pelo *batismo burocrático do saber*, criar um vínculo objetivo entre o conhecimento e os interesses da classe dominante. Neste quadro, a racionalidade técnica das seleções, que permitiria a cada cidadão aspirar à carreira pública, possui uma função ideológica. Sua função é encobrir o processo de uniformidade cultural realizado pelos exames e o papel dos conhecimentos sacralizados pelo Estado na produção e reprodução das desigualdades sociais⁴⁵.

Importa destacar que é exatamente esta herança moderna que serve de ponto de partida para os agentes-herdeiros contemporâneos, ou seja, os *habitus* avaliativos, como práticas socialmente legítimas, reproduzem um senso comum no qual avaliar se confunde com medir, comparar, premiar ou punir a partir de procedimentos tecnicamente adequados e, por isso, neutros. Como *habitus* avaliativo herdado do discurso econômico e político dos modernos, a avaliação instrumental chega e é absorvida pelo campo educativo como “se fosse” a forma natural de se avaliar e não a cristalização de uma opção histórica. É neste sentido que pondera Dias Sobrinho (2004, p.707): “Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações”.

⁴⁴ Weber (2007) pondera que se o desenvolvimento quantitativo do capitalismo dependeu da produção, pela introdução de processos racionais, como a divisão do trabalho, o qualitativo dependeu da absorção de seus princípios racionalizadores, por meio de um “longo e árduo processo educativo”. (WEBER, 2007, p. 57).

⁴⁵ Para Marx, no século XIX, as seleções de funcionários públicos eram menos racionais do que argumentava Hegel, pois a escolha dos conhecimentos válidos se baseava em critérios de classe, em conhecimentos que privilegiavam a manutenção do poder no Estado, o que assemelhava a seleção mais a um rito do que efetivamente a uma prática técnica. Por isso, sentencia Marx: “The examination is nothing other than a masonic rite, the legal recognition of the privileged knowledge of state citizenship”.

Assim, pode-se perceber que o campo educacional contemporâneo não criou a avaliação, pois refrata uma herança que existe em todas as sociedades. Particularmente na nossa sociedade, tal herança se encontra marcada pela forte racionalidade instrumental e mercantil, que emana do campo econômico e do político. (Cf. AFONSO, 2005).

Nesse contexto, é possível compreender porque as pressões avaliativas externas não necessariamente se ajustam a lógica do campo científico-educacional demandando movimentos contraditórios de luta, adaptação e refração. Isso porque trazem em seu bojo práticas gerenciais que desconsideram os valores e os compromissos dos universos da educação e da ciência. Por isso, se constituem em mecanismo de diminuição da autonomia das instituições educativas, em especial, das universidades. Tal cenário pode ser confirmado quando se observa o desenvolvimento dos processos avaliativos a partir do final do século XIX e por todo o século seguinte. Como explica Dias Sobrinho (2002), a história das práticas avaliativas evidencia a constituição de propostas que objetivaram transformar as instituições educativas em meras executoras dos interesses do mercado ou do Estado.

1.2. História da avaliação educacional: as apropriações da herança avaliativa

No último terço do século XIX, com a modernização das cidades, a avaliação passou a ser utilizada pela economia como estratégia racional para a seleção dos funcionários. Nesse processo de industrialização e modernização⁴⁶ acelerada, a escola pública de massa se consolidou e surgiu como o principal *locus* de desenvolvimento das práticas avaliativas, apoiadas nos discursos mercantis de eficiência, produtividade, neutralidade e mensuração. Como explica Casanova (1998, p. 66), em sua etapa inicial a avaliação escolar não surgiu pensada a partir das necessidades da educação, mas influenciada pelas práticas empresariais e *“por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido”*.

No século XX, embora a perspectiva técnica tenha assumido cada vez mais centralidade nos processos avaliativos em larga escala, esta também recebeu inúmeras críticas. Essa situação permitiu o aparecimento de novas propostas avaliativas, fundadas na compreensão da autonomia e dos compromissos das instituições de educação com os valores sociais e não apenas com os interesses econômicos. Tal percurso de constituição de divergências sobre o sentido da avaliação educacional, que marca o século XX, pode ser

⁴⁶ O termo “modernização” diz respeito, segundo Brito (2001, p.17), ao “processo de transformação que envolveu profundamente a sociedade nos últimos três séculos”, propiciando uma nova organização social, econômica, política e produtiva, que se materializou, dentre outras formas, na ampliação do espaço urbano; na industrialização acelerada; na consolidação do trabalho assalariado e de novas relações sociais de produção, pautadas na base técnica utilizada para a produção em larga escala.

apreendido e analisado, como propõe Dias Sobrinho (2002; 2003), em quatro fases distintas: psicometria, edumetria, profissionalização e neoliberalista.

No período **psicométrico** – final do século XIX até, mais ou menos, 1930 – a avaliação se caracterizava pela predominância dos testes padronizados que objetivavam medir o desempenho e a inteligência individual, daí o prefixo *psico* que desvela ainda a predominância teórica da psicologia comportamental nascente. Segundo Correia (s/d) se destacam neste período os trabalhos de Francis Galton e Alfred Binet que desenvolveram as bases para elaboração dos testes de medição de QI (coeficiente de inteligência). No campo educacional, dois aspectos da perspectiva psicométrica foram amplamente difundidos: os instrumentos escritos de medição da aprendizagem, os testes, e a avaliação normativa, realizada pela comparação da performance individual com o desempenho médio do grupo avaliado, o que permitiu às escolas tanto estabelecer a hierarquia entre alunos mais e menos inteligentes quanto difundir a eficiência e a competição como valor social.

Após 1930, a avaliação ampliou seu campo de abrangência passando a ser utilizada, nos EUA e Europa, para medir a eficiência dos programas educativos e sociais ofertados, sobretudo, pelos serviços públicos. É nesta segunda fase, denominada de **edumetria**, que a avaliação realmente se encontra com a Educação, porque os objetivos educacionais passam a ser um elemento fundamental dos processos avaliativos, voltados ao currículo e ao desenvolvimento das instituições educativas. A psicologia comportamental ainda se apresenta como a principal fonte de contribuição teórica, respondendo pelo desenvolvimento dos instrumentos de medida – testes e escalas. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

O destaque desde segundo período são os trabalhos de Ralph Tyler que vinculou as práticas avaliativas às revisões curriculares e aos processos de ensino-aprendizagem. Este teórico criticou a avaliação normativa e em seu lugar propôs a avaliação criterial, realizada pela comparação do desempenho dos alunos com critérios previamente estabelecidos, os objetivos de ensino. Segundo Correia (s/d, p. 19), Tyler considerava a educação como um processo de produção de mudanças nos alunos e, por isso, era necessário determinar com o máximo de rigor se o ensino estava produzindo, de fato, as mudanças esperadas, e esta função deveria ser assumida pelos processos avaliativos.

Diferente da avaliação normativa, que buscava medir o que os alunos aprenderam, a avaliação criterial buscava aferir o quanto os estudantes eram capazes de cumprir, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos, ou melhor, o quanto conseguiam demonstrar terem aprendido os conteúdos que se esperava que aprendessem. (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995). Nesta modalidade, os efeitos da avaliação se ampliaram e chegaram, inclusive, na dinâmica do dia-a-dia da sala de aula, porque, segundo esta concepção de gerência educativa, a análise da performance do aluno

permitiria acompanhar o desempenho docente, desvelando o quanto os professores ensinaram os conteúdos que deveriam ensinar. (Cf. AFONSO, 2001).

Como explica Dias Sobrinho (2003, p. 19) a pedagogia por objetivos de Tyler se desenvolveu claramente de acordo com o paradigma da racionalização científica e, por isso, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria. Assim, as noções de eficiência, competição e mérito continuaram caracterizando as práticas educativas, aproximando cada vez mais a escola da gerencia empresarial.

Não obstante a diferença entre a psicomетria e a edumetria, estas apresentaram imensas similaridades teórico-metodológicas, como a perspectiva positivista e quantitativa. Por esta similaridade é possível inferir que a avaliação, nos dois períodos, se apresentava como uma tecnologia de controle dos resultados alcançados, individualmente ou pela instituição, e uma estratégia de imposição de critérios externos, no caso a visão economicista e positivista da sociedade industrial da época, aos agentes do campo educativo. Dessa forma, embora Tyler, em 1934, tenha cunhado a expressão “avaliação educacional”, as práticas avaliativas em andamento não se pautavam na reflexão pedagógica, se constituindo mais em uma “avaliação da educação”, em um olhar que supervisionava e cobrava demonstrações de eficiência e produtividade. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

Um cenário mais autônomo para o pensamento avaliativo só irá se delinear nos meados do século XX, quando o campo científico-educacional começa a propor práticas avaliativas centradas nas necessidades educativas e nos valores de participação da comunidade escolar. Tais produções irão, efetivamente, fundar o campo temático em avaliação educacional, inaugurando um debate avaliativo baseado na ética e nos compromissos com o desenvolvimento social e humano.

Nesse quadro, emergiu uma nova perspectiva avaliativa, mais próxima da área educacional e sustentada na epistemologia das Ciências Humanas, desvelando os limites dos processos de mensuração e controle, até então considerados como sinônimos de avaliação. Contrapondo a visão quantitativa surgem propostas qualitativas e o foco da avaliação passa a ser o processo ensino-aprendizagem e seus fatores constituintes, como as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2003).

O contexto político mundial auxiliou na aproximação entre as práticas avaliativas e as discussões sociais e pedagógicas, pois as décadas de 60 e 70 marcaram um período de crítica à exclusão das camadas pobres e marginalizadas ao pleno exercício do direito à Educação, sobretudo nos Estados Unidos da América (EUA), onde o movimento dos Direitos Civis desempenhou um importante papel ao denunciar a péssima qualidade da educação pública destinada aos negros, conseguindo que o Estado americano, após 1965, torna-se obrigatória a avaliação de todos os programas sociais e educativos. A

obrigatoriedade motivou a profissionalização da avaliação nos EUA e a aproximação desta de metodologias que permitissem apreender o sentido das reivindicações realizadas pelas camadas populares. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002 e STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995).

Assim, de 1960 a 1980, aproximadamente, a avaliação viveu o período denominado de **profissionalização**, tornando-se mais complexa e multirreferencial, ao surgir como objeto de pesquisa entre profissionais de várias disciplinas científicas e não mais apenas entre os psicólogos. A ampla produção escrita e os novos debates sobre a forma, tipo, objetivos e métodos em avaliação foram divulgados por meio das nascentes revistas especializadas na temática; dos cursos de formação para avaliadores; das organizações profissionais; dos eventos e seminários. Esses intensos debates terminaram por colocar a própria avaliação como objeto de reflexão, surgindo a meta-avaliação, pautada nos questionamentos sobre os critérios avaliativos. (Cf. STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995).

As críticas a avaliação criterial versavam sobre a arbitrariedade e o autoritarismo de se universalizar os objetivos de ensino, esquecendo que a sociedade comporta múltiplos contextos culturais, sociais e educativos. Além disso, ao se estabelecer externamente os critérios de avaliação, se nega a comunidade educativa, professores e alunos, seu direito a criatividade e a autogestão. (DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

As análises sobre os limites e falácias da avaliação gerencial desvelaram novos ângulos para a temática avaliativa, aprofundados por diferentes teóricos do período, como Scriven, Stufflebeam, Stake e MacDonald, que evidenciaram o sentido ético e político das práticas avaliativas.

Scriven tratou a decisão como um elemento fundamental aos processos avaliativos compromissados com a melhoria das práticas pedagógicas e administrativas, criando a famosa distinção entre avaliação somativa, realizada ao final de um percurso para aferir seu resultado, como a proposta por Tyler, e a formativa, que se realiza ao longo do processo e utiliza as informações avaliativas para a tomada de decisão. Sendo limitada ao aspecto somativo, como ocorre na perspectiva criterial, a avaliação é estática e finalista, se interessando pelos resultados e produtos de um processo que controla de fora e, por isso, que supervisiona. Quando formativa, a avaliação assume um caráter dinâmico e solidário ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, atribuindo valor não apenas aos resultados, mas a todas as etapas da dinâmica educativa. Enquanto mecanismo de introdução constante de mudanças, a avaliação surge como parte indissociável do processo educativo e como prática valorativa sobre o real, pois é por meio de um julgamento de valor que os avaliadores decidem quando e como introduzir mudanças no processo de ensino. Por isso, para Dias Sobrinho (2003, p. 24): “o valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a

avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”.

Stufflebeam ampliou a vinculação entre avaliar e decidir, propondo uma metodologia para o levantamento de informações úteis à comunidade escolar, conhecida pela sigla CIPP (*context, input, process, product*). Pela CIPP a avaliação se desdobrou em 4 fases, sendo cada uma responsável por uma tarefa específica: a de contexto estabelece as necessidades, a de insumos os métodos e recursos disponíveis, a de processo detecta os problemas e a de produto afere os resultados obtidos. Nesta metodologia, avaliar é muito mais do que realizar testes ou determinar se os objetivos foram alcançados. Avaliar é um processo de identificar, recolher e apresentar informações relevantes sobre o valor e o mérito das metas, dos planos, dos percursos e dos impactos do objeto avaliado, permitindo aos avaliadores três ações fundamentais: compreender os fenômenos envolvidos, decidir sobre as mudanças necessárias e prestar contas à comunidade.

Stake e MacDonald também trataram do vínculo avaliar e decidir, evidenciando que o poder de decisão não pode estar limitado aos gabinetes dos administradores educacionais, pois a avaliação, em uma perspectiva realmente educativa, necessita do envolvimento de toda comunidade escolar, sendo pautada na participação democrática e na negociação constante entre os grupos afetados pelo processo avaliativo. A negociação é fundamental porque os grupos possuem expectativas e interesses distintos ou até divergentes.

Não obstante os inegáveis avanços no debate sobre as questões avaliativas, a fase da profissionalização, que vai até a década de 80, do século XX, não abandonou totalmente a herança tecnoburocrática e nem sua orientação positivista, pois continuou apoiada nas noções de objetividade e produção. Como explica Dias Sobrinho (2003, p.25), “embora incorpore as dimensões do julgamento de valor e se realize formativamente, essa avaliação, ligada ao conceito de escola eficaz e de pedagogia por objetivos, continua a tradição positivista da avaliação educacional”.

A permanência do positivismo, como base das propostas avaliativas das décadas de 60 e 70 se explica, entre outros fatores, pelas relações dos avaliadores com as políticas estatais, ainda orientadas, na Europa e EUA, sob a bandeira do Estado de Bem-estar social, que demandavam uma avaliação muito mais contábil do que pedagógica, pois era necessário analisar o mérito dos investimentos aplicados nas áreas sociais. Como os financiamentos estatais eram volumosos, cabia a avaliação iluminar as decisões de onde e como investir nos programas educativos, evitando desperdícios e ampliando as possibilidades de retorno das aplicações realizadas. (Cf. FARIA, 2005).

A aproximação da avaliação educacional com o financiamento público auxilia a compreender porque, embora a avaliação estivesse ampliando seu campo temático, a perspectiva gerencial e contábil continuasse orientando as práticas de avaliação, tanto nos

países hegemônicos quanto nos subdesenvolvidos, que não viviam o *welfare state* mas eram assessorados por organismos internacionais vinculados aos países de capitalismo avançado, em especial os EUA⁴⁷. No caso da América Latina, por exemplo, a avaliação burocrática compõe, junto com o planejamento social e o pensamento desenvolvimentista, o receituário que foi transplantado na década de 70 para este continente. (SANDER, 1995).

Apesar disto, o período da profissionalização já deixa perceber o delineamento e o conflito entre duas perspectivas diferenciadas de avaliação, uma mais produtiva e outra mais pedagógica. Inicialmente, essas diferenças se estabeleceram no campo epistemológico, dividindo os pesquisadores em positivistas e naturalistas, ou em partidários das ciências duras e brandas. (DIAS SOBRINHO, 2003).

O quarto período, o **neoliberalista**, que compreende as décadas de 80 e 90 do século XX e a primeira década do século XXI, tornou claro que as divergências entre os pesquisadores em avaliação extrapolavam as questões científicas, caminhando para visões de mundo e de educação conflitantes. Os conflitos passaram a ter como pano de fundo não apenas as questões puramente axiológicas, mas também as querelas políticas e sociais, em especial as divergências sobre o sentido da relação Estado, mercado e sociedade.

As questões políticas se destacaram no período neoliberal em decorrência da crise financeira e de legitimidade que abalou, na década de 80 do século XX, os diversos modelos de Estado – liberais; socialistas e subdesenvolvidos. Um dos resultados dessa crise foi, entre outros, a profunda diminuição dos investimentos nas áreas sociais, como a Educação, consideradas pela visão neoliberalista como gastos exagerados e de baixo retorno ao crescimento econômico, em virtude da gestão dispendiosa e incompetente das instituições estatais, sobretudo, no caso da Educação, das universidades públicas, acusadas de ignorar as reais necessidades das economias nacionais e do mercado mundial.

A mudança de postura em relação às políticas públicas, que deixaram de ser pensadas como investimentos e passaram a ser vistas como gastos, expressa, em grande parte, a substituição do modelo de Estado Provedor ou do Bem-Estar Social pelo Neoliberalista. Nessa mudança de modelo, a avaliação educacional deixou de ser instrumento de análise dos investimentos públicos em Educação para se transformar em estratégia de medida e controle do mercado educacional, se compatibilizando ao novo papel do Estado, que deixou de ser o principal agente de oferta em Educação, tornando-se o supervisor da qualidade dos serviços educacionais disponibilizados pelos diferentes agentes

⁴⁷ No caso do Brasil a avaliação gerencial pode ser percebida quando se observa o conteúdo dos acordos MEC-Usaid, da década de 60, pois neste a avaliação surge atrelada às idéias de racionalidade e eficiência. Segundo Kuenzer (1982) a educação brasileira dos anos 60 foi marcada pela importação de modelos de ensino, em especial os baseados na teoria dos sistemas. Um dos conceitos fundamentais derivados dessa abordagem é o de objetivos expressos em termos operacionais, pois estes apresentariam possibilidades de avaliação e realimentação com vistas à eficiência.

– públicos e privados. A mudança de função do Estado, de provedor à supervisor, marca a radicalização do discurso da eficiência sobre as instituições educativas, aproximando profundamente a racionalidade tecnoburocrática das políticas avaliativas, que passaram a tomar como base as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da nova etapa capitalista – flexível, internacionalizada e excludente. (Cf. AFONSO, 2001; 2005).

A década de 90, do século XX, e os primeiros anos do novo século se caracterizaram pelo acirramento das pressões avaliativas sobre as instituições de educação, com destaque para as universidades, pois as políticas avaliativas se constituíram em mecanismo de regulação e supervisão externa (do Estado) aos “produtos” do campo educativo, seus cursos, conteúdos, etc. O processo de inclusão da racionalidade econômica no campo educacional via políticas de regulação, gerou e continua gerando processos conflituosos e tensos de negociação entre os educadores e os agentes estatais e mercantis, como veremos mais detalhadamente nos próximos tópicos.

Importa destacar que, a partir do período neoliberal, é possível observar o delineamento de duas grandes matrizes de avaliação, pautadas em perspectivas políticas e sociais antagônicas, pois uma representa o acúmulo da perspectiva tecnoburocrática em educação e a outra do pensamento educativo voltado às práticas avaliativas. No primeiro caso, a herança gerencial se volta para os processos formativos, tendo por objetivo ajustar o ensino aos princípios de racionalização econômica; no segundo, são os agentes do campo científico-educacional, em particular os Cientistas da Educação, que se voltam aos processos avaliativos, buscando ajustá-los às especificidades e aos compromissos da educação contemporânea.

A concordância sobre a existência dessas duas grandes orientações pode ser facilmente constatada por uma rápida pesquisa em autores nacionais, como Belloni (1989) e Grego (1998), ou em teses sobre o tema, como em Queiroz (2008). No mesmo sentido, Dias Sobrinho (2003) demonstra a possibilidade desta simplificação ao listar as diferentes classificações propostas por renomados pesquisadores em avaliação, como Guba e Lincoln, que dividem as práticas avaliativas em racionalistas e naturalistas e MacDonald que sugere a classificação em técnico-burocráticas e participativas. (Cf. DIAS SOBRINHO, 2003).

Afonso (2001) informa a existência desses dois sentidos ao analisar a diferenciação sugerida por R. Bates entre *managerial evaluation* e *educational evaluation*, mas pondera sobre a dificuldade de interpretar a literatura avaliativa a partir de uma classificação dualista, uma vez que a teoria da avaliação encontra-se ainda muito incipiente, se concentrando mais na discussão metodológica e pouco na análise das modalidades avaliativas. Apesar de concordamos que toda simplificação é perigosa, o que é importante destacar é a recorrência do recurso analítico a duas grandes vertentes entre os teóricos da avaliação.

A partir da teoria dos campos, podemos inferir que as duas grandes perspectivas em avaliação representam o resultado dos embates entre a herança avaliativa moderna, que chega às escolas e universidades, e as estratégias de ajustes realizadas pelos agentes do campo científico-educacional, em especial nos últimos 30 anos.

De um lado, temos a visão gerencial ou tecnocrática que se caracteriza por acatar a herança avaliativa instrumental e mercantil exigida pelo Estado e pela economia capitalista, representando a subordinação real das instituições educativas aos ditames externos. Segundo Dias Sobrinho (2002; 2003; 2004), Afonso (2005), Rodrigues (1993) e Cunha (2005) este modelo não respeita a autonomia das instituições de educação e tenta conformá-las a racionalidade tecnoburocrática, pautada nas noções de eficiência, competição, hierarquia, punição e premiação por produtividade.

De outro lado, temos o modelo educacional ou formativo que é mais adequado a *doxa* do campo científico-educacional porque representa o amadurecimento das discussões coletivas dos educadores sobre como vincular avaliação e aprendizagem. Este modelo, baseado nas estratégias de autoconhecimento, enfatiza as noções de autonomia, democracia e participação social. Nessa perspectiva, a avaliação institucional cumpre papel formativo e informativo junto a sua comunidade, sendo processo de criação de uma cultura autorreflexiva e espaço de estabelecimento de valores institucionais e de aprendizagem política. (BELLONI, 1998; SOBRINHO, 1998).

Todavia, se os dois modelos podem ser teoricamente separados, estes surgem entrelaçados, conforme Dias Sobrinho (2005), no cenário contemporâneo, mais especificamente, no interior das políticas avaliativas e no cotidiano universitário. Este entrelaçamento permite que os agentes, em suas ações práticas, utilizem *habitus*, *illusios* e estratégias não necessariamente ajustadas ou coerentes entre si, pois estas retomam, nas tramas do dia a dia, a história dos conflitos em torno da avaliação educacional.

Como aprendemos no capítulo anterior, a história é um elemento operante nas práticas porque “os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pela experiência passada” (BOURDIEU, 2007, p. 169). Sendo a ação prática individual historicamente situada e produzida esta retoma, pelos *habitus*, a sua forma de produção social. O seu passado. Ora, se esta história for marcada por conflitos de sentidos, estas contradições, ainda não superadas pelo campo, serão retomadas no presente, nos fazeres e afazeres que marcam a vivência cotidiana dos agentes.

Essas contradições não são necessariamente discutidas porque, como dito no segundo capítulo, o senso prático não é uma forma de pensar separada da história, um *atopos* (sem lugar, tempo ou raiz), mas uma maneira de viver, de aderir, pelo corpo, ao mundo e as coisas. Adesão necessária para que o mundo crie sentido e o agente possa continuar o trabalho, sempre a fazer, de criar o mundo. Adesão possível pela vivência

dóxica, esta exposição geradora de *habitus*, pois como explica Bourdieu (2007b, p. 171): “justamente porque o corpo está (em graus diversos) exposto, posto em xeque, em perigo no mundo, confrontado ao risco da emoção, da ferida, do sofrimento, por vezes da morte (...) ele está apto a adquirir disposições que constituem elas mesmas abertura ao mundo”.

Neste quadro, por mais que as estratégias avaliativas das IES representem um movimento de refração do campo e de luta por sua autonomia, estas não se expressam como cálculo finalista, puramente educativo ou puramente tecnocrático, pois não representam um movimento ligado apenas ao presente e a seus condicionantes políticos e econômicos imediatos. Estas mobilizam *habitus* que nem sempre se ajustam a estratégia de ampliação de autonomia do campo porque o passado avaliativo dos agentes surge como um elemento sempre operante no momento de realização das ações práticas.

Do ponto de vista dos indivíduos ligados à Educação Superior, as experiências passadas também incluem as vivenciadas antes mesmo de pertencerem ao universo acadêmico, o que desvela o espaço escolar como uma referência constante. É desse que emanam as mais antigas e duradouras experiências avaliativas da maioria dos agentes, por conta do longo processo de escolarização. No Brasil são 12 anos de Educação básica. O problemático, como já mencionado, é que a avaliação educacional possui uma história marcada por uma visão mais tecnicista e pouco educativa, o que torna este passado um gerador de *habitus* pouco ajustados ao discurso de autonomia que caracteriza a estratégia avaliativa difundida hoje pelo campo científico-educacional.

Do ponto de vista das instituições, em particular das universidades, o passado também é operante, o que torna ainda mais complexa as ações avaliativas porque a história desvela que as pressões avaliativas exercidas sobre esta instituição tenderam a ir contra uma *doxa* fundamental do mundo acadêmico: a autonomia. Por ter se caracterizado como uma pressão externa, de cunho gerencial e mercantil, as universidades desenharam um caminho histórico de resistência aos processos avaliativos, de construção de *habitus* acadêmicos pouco ajustados às práticas de avaliação. (Cf. SANTOS, 2004).

Por todo o exposto neste tópico, podemos perceber que a história da avaliação demonstra que esta não possui um caráter essencialmente educativo, não sendo algo natural utilizá-la com esta finalidade. A força pedagógica da avaliação vem nascendo de um trabalho de reconstrução de sentido realizado pelos educadores nas últimas décadas. Trabalho que não é simples porque os traços gerenciais continuam a marcar as avaliações externas promovidas pelos agentes do campo político e do econômico, utilizadas para compatibilizar os processos formativos com os interesses do capital.

Além disso, a história da avaliação contemporânea, quando aplicada às Instituições de Educação Superior, nos revela a complexidade das práticas autoavaliativas: compatibilizar *habitus* contraditórios em um projeto que conscientemente busque ampliar a

autonomia acadêmica e preservar os valores do campo científico-educacional. O desafio não é teórico, é prático, pois significa enfrentar o árduo trabalho de reconstrução de *habitus* e de vencer “a extraordinária inércia resultante da inscrição das estruturas sociais nos corpos”. (BOURDIEU, 2007b, p. 209).

Mudar os *habitus* para manter as práticas fundamentais à vida acadêmica, eis a tarefa prática que se coloca aos processos autoavaliativos na universidade. Tal tarefa requer mudar a lógica de relacionamento entre avaliação e autonomia universitária, pois a história desvela que os processos avaliativos tenderam a pôr em xeque esta *doxa* do mundo acadêmico, como passamos a narrar.

1. 3. Autonomia da Universidade: gênese e crise

Como nos ensina Le Goff (1992, p. 01): “de meados do século XII a cerca de 1340, o desenvolvimento da cristandade latina atinge o seu apogeu. (...) As cidades são uma das principais manifestações e um dos motores essenciais dessa culminação medieval”. Por isso, embora o campo seja a referência do modo de produção medieval, não é com a vida campesina que se relacionam as primeiras universidades Ocidentais, nascidas entre os séculos XII e XIII. As condições de produção do cotidiano acadêmico, seus *habitus* e *illusios* particulares, devem ser procuradas no processo de reurbanização que marcou a Baixa Idade Média. Nas novas formas que a cidade imprimiu no pensar e no fazer mediévil. (Cf. LE GOFF, 1992; ULLMANN, 2000; DE BONI, 2004; CUNHA, 1999; OLIVEIRA, 2006).

As cruzadas e o fortalecimento do comércio com o Oriente trouxeram, além de mudanças econômicas, importantes transformações culturais que se materializaram em preocupações mais sistemáticas com a produção e difusão do conhecimento na Europa. Nesse cenário de mudanças sociais e culturais, a cidade começou a ser ampliada e, dentro dessas, os indivíduos passaram a estabelecer novas relações sociais e de trabalho, que buscavam responder aos desafios impostos pelo novo ritmo urbano. A cidade medieval, este “centro de trocas” entre a cultura popular e a erudita, entre igreja, nobreza, burguesia e trabalhadores, gestou os embriões do espaço moderno, pois como conclui Le Goff ao discutir o apogeu da cidade medieval (1992, p. 233): “Uma civilização urbana iria desabrochar ‘no cheiro misturado de sangue e de rosas”.

Paralelo ao desenvolvimento do espaço urbano proliferou as primeiras escolas episcopais e catedralícias que, posteriormente, deram origem a universidade. A progressiva substituição dos colégios tradicionais por instituições voltadas aos problemas urbanos, em especial os suscitados pelas relações de trabalho e de ocupação do espaço, permitiu o

aparecimento de novas formas de aquisição e transmissão do saber⁴⁸. Por isso, “a cidade medieval, centro ativo de produção econômica, é também um centro de intensa produção cultural. (...) Ela foi uma cidade do ensino, do primário ao superior, como diríamos hoje, e levou ao nascimento da universidade”. (LE GOFF, 1992, p. 193)⁴⁹.

A universidade é, portanto, filha do espaço urbano medieval. Nascida impregnada pelas virtudes e vícios, sonhos e pesadelos que irão caracterizar a vida nas cidades. Deste urbanismo nascente a universidade herdou características particulares que irão compor a *doxa* acadêmica como, por exemplo, o valor da autonomia.

O corporativismo que caracterizou as relações profissionais no urbano medievo difundiu e desenvolveu a noção de autonomia, que fundamentou as relações das universidades com os poderes da Igreja, do mercado e do Rei. Nesse sentido, a universidade nascente utilizou uma estratégia comum aos novos grupos de trabalhadores das cidades medievais, no caso, a formação de guildas ou corporações. O objetivo das corporações era a proteção dos ofícios, que envolvia vínculos de solidariedade e de auxílio mútuo, entre os quais lutarem pela obtenção e ampliação de privilégios e direitos a todos os seus associados. Segundo Martins (2007, p. 27) apesar de aparecerem no século XI também no Oriente, as corporações europeias se diferenciaram por sua autonomia, “constituindo-se em associações autônomas que negociavam com o governo o seu reconhecimento, mas rejeitavam a sujeição à autoridade ou ao mando do poder público”.

É como uma corporação de ofício que a universidade Ocidental irá surgir, mas diferente das outras corporações, esta se assumirá como uma corporação urbana especial, pois não possuirá por horizonte o mercado, mas a cultura, o saber e a cristandade. Seus membros não eram mercadores, mas outro tipo de profissional que a cidade via nascer: o intelectual, este homem de ofício que se instala no meio urbano em crescimento, fazendo parte de uma nova divisão do trabalho. (LE GOFF, 1992).

A autonomia pleiteada pela universidade medieval buscava defender e preservar a especificidade do trabalho intelectual e do uso prioritário da *ratio*, “como exercício lógico da inteligência” (LE GOFF, 1992, p. 203). Para isto necessitava de liberdade de ensino e de administração. De poder instaurar dentro de seus muros um espaço relativamente livre da

⁴⁸ A expansão das escolas catedrálcias, localizadas nas sedes das catedrais, e das palatinas, fundadas nas cidades junto ao rei e à corte, significou o início da centralidade das questões urbanas sobre as contemplativas. Antes da reurbanização na Baixa Idade Média, a formação ficava mais a cargo de escolas monacais, localizadas nos mosteiros e, comumente, afastadas das cidades, tendo a formação de novos monges por objetivo. Consoante com os novos desafios que surgiram junto com a reurbanização, as escolas catedrálcias passaram a oferecer uma formação voltada também às necessidades urbanas, educando os funcionários da justiça, da chancelaria real e os voltados aos registros das grandes corporações comerciais. (Cf. ULLMANN, 2000).

⁴⁹ Em um ciclo pioneiro, surgiram às universidades de Bolonha (fundada aproximadamente em 1089 ou 1093), Paris (1170) e Oxford (sem referências até 1096). Em seguida, as universidades passaram a ser constituídas de forma planejada, a partir da iniciativa real e/ou papal, como é o caso da Universidade de Coimbra (inicialmente localizada em Lisboa), fundada em março de 1290, por meio da autorização de El-Rei D. Dinis, e confirmada, em agosto do mesmo ano, pelo Papa Nicolau IV.

censura política, religiosa e dos interesses econômicos. Liberdade relativa, porque a autonomia não significava desligar-se dos poderes temporais e instituídos. Ao contrário, desses poderes a universidade solicitava outorga, proteção e financiamento. Especificamente da Igreja a universidade demandava auxílio financeiro e seus conteúdos teológicos e éticos . (Cf. DE BONI, 2004; DURHAM, s/d).

Como explica Le Goff (1992, p. 200), os novos intelectuais “obtem dos bispos o direito de ensinar, a *licentia docendi*, mas não conseguem, justificando-se por seu trabalho, trabalho de um novo tipo, o trabalho intelectual, viver dessa profissão”, o que exigiu que continuassem sendo remunerados pela Igreja, sem, entretanto, continuarem presos a todas as obrigações dos religiosos. “Trata-se, para eles, portanto, de viverem e de continuarem a desfrutar da proteção da Igreja, de permanecerem clérigos, libertando-se suficientemente da tutela do bispo e de seu *escolasta (scholasticus)*”. (LE GOFF, 1992, p. 200).

Nesse contexto, a autonomia exigida não era necessariamente financeira, mas didática e administrativa. Autonomia para organizar e reger sua comunidade, seus mestres e aprendizes. Por isso, a universidade buscava reconhecimento e legitimidade, mas não direção. Aceitava estabelecer um diálogo com a Igreja e com o mercado, mas não a dependência a essas duas fontes. Afirmava a cristandade, sem, contudo, curvar-se a tutela do bispo. Seu guia era a *ratio*. Daí a função crítica que assumiu a universidade medieval.

Assim, a estrutura de corporação das universidades medievais trazia implícita a ideia de autonomia institucional, o que significava, no período, o não atrelamento do ensino universitário às obrigações religiosas da Igreja ou as “preocupações mundanas” do mercado (TEIXEIRA, 1989), mas sua limitação aos estudos necessários ao domínio das artes, do Direito, do conhecimento teológico e médico, bem como o poder de, a partir da vontade de sua comunidade, formada por mestres e aprendizes, ditar sua direção e desenvolvimento⁵⁰.

Como corporação especial a administração das universidades era exercida por membros eleitos pela comunidade acadêmica. Normalmente os cargos eram temporários e sem nomeação externa, o que legitimava o poder da comunidade. As grandes decisões eram tomadas por conselhos ou congregações representativas. Os estudantes participavam ativamente das eleições e, em algumas instituições, podiam até concorrer como candidatos a reitor. A gestão coletiva corroborava para que a universidade medieval se afirmasse como um espaço totalmente novo de produção de cultura e saber na Europa. Como *locus* de invenções organizacionais possíveis pela autonomia de sua comunidade. (Cf. OLIVEIRA, 2006; ULLMANN, 2000).

⁵⁰ Não obstante o discurso de autonomia, essas primeiras universidades se vinculavam aos ideais cristãos, tendo por função a defesa, teórica e prática, dos valores da Igreja Católica, a partir de suas atividades de ensino. Estando em consonância com o paradigma dominante que relacionava o conhecimento racional com a fé religiosa. (Cf. LE GOFF, s/d; ULLMANN, 2000; DE BONI, 2004).

Tal autonomia didática e administrativa permitiu que *illusions* e *habitus* fundamentais ao mundo acadêmico, mas não necessariamente ajustados à razão econômica, teológica ou política, se impusessem como elementos de poder dentro das universidades. Esse é o caso da *libido sciendi*, que expressa o interesse pelo conhecimento que move os intelectuais, empenho aparentemente desinteressado por outros ganhos que não sejam os científicos, mas que permite consagração e domínio dentro dos muros universitários.

Apesar da efervescência cultural que caracterizou o surgimento da universidade, esta teve sua legitimidade abalada quando as cidades medievais entraram em declínio. A universidade e sua autonomia foram duramente questionadas quando as condições de produção da vida acadêmica mudaram na Europa. Quando o poder político e o econômico deixaram a “tutela eclesiástica” e passaram definitivamente a compor o Estado e o mercado Capitalista, ambos liderados pelos grupos burgueses.

A burguesia do século XVIII avaliou a universidade como uma instituição decadente e retrógrada, que se mantinha apartada das mudanças iluministas que redesenhavam o urbano europeu⁵¹. Essas duras críticas exigiram das universidades mudanças adaptativas que permitissem rearticular a vida acadêmica as novas dinâmicas criadas pela modernidade. Tais modificações seguiram dois caminhos complementares. Primeiro, na forma de interação da universidade com as demandas do Estado e do mercado capitalista, que se tornou mais constante em virtude das diversas pressões e conflitos que cortavam o tecido social. Segundo, no modo de produção do conhecimento, que ofuscou a teologia pelo saber científico.

Em um recurso puramente didático, é possível dizer que as universidades modernas apresentaram três grandes modelos como resposta às pressões reformistas. Em cada modelo a autonomia assumiu um sentido que expressa a relação da universidade com os grandes construtos modernos: o Estado Nacional, a economia de mercado e a ciência.

Da França veio o primeiro modelo acadêmico fora dos padrões da antiga universidade medieval, denominado de napoleônico, e que se pautava na defesa dos interesses do Estado Nacional, servindo para difundir o saber técnico-científico e para formar os quadros necessários à burocracia estatal⁵². Neste modelo, a autonomia didático-científica das universidades é negociada com o Estado, pois este financia e supervisiona as ações acadêmicas e de gestão universitária. (Cf. FELIX, 2008).

⁵¹ Duas situações exemplificam o descontentamento da Burguesia com a Universidade: Na França revolucionária (século XVIII) a Universidade de Paris foi fechada e, posteriormente, reformada. Na Inglaterra, a Universidade de Oxford foi criticada por Oliver Cromwell (século XVII), após sua vitória na revolução puritana inglesa – acontecimento fundamental ao avanço econômico que resultaria na Revolução Industrial. (Cf. TEIXEIRA, 1968).

⁵² Fator decisivo para o modelo napoleônico foi a percepção positiva da interferência do Estado sobre os processos sociais na França do século XIX. Como explica Smith (2000, p. 187), a mentalidade francesa do período se caracterizava por compreender o nacionalismo como o “baluarte da liberdade individual” e a nação – sobretudo a francesa – como a “era da fraternidade”, tendo o Estado como agente articulador das necessidades nacionais, quer fossem políticas, sociais ou econômicas.

Outro modelo de referência foi criado na Alemanha, a partir da reestruturação da Universidade de Berlim, realizada por Humboldt em 1810. Os traços marcantes dessa reforma foram à ênfase na pesquisa científica e a afirmação da cultura germânica. O forte elemento cultural buscava elevar a autoestima alemã, profundamente abalada pela derrota militar para a França, pelo entrelaçamento entre ciência e nacionalismo, pesquisa e cultura (TEIXEIRA, 1968). O fato da Alemanha, no século XIX, ainda viver um processo de unificação fez com que esta universidade apresentasse uma liberdade maior em relação ao Estado Nacional, mesmo sendo este seu mantenedor financeiro, o que a permitiu assegurar uma autonomia mais ampla para que professores e alunos pudessem organizar suas vidas acadêmicas, a partir do princípio *Lernenfreiheit und Lehrenfreiheit* (liberdade de ensinar e liberdade de aprender). Neste sentido, surge na Alemanha um modelo no qual o Estado financia as atividades acadêmicas, porém dentro de um quadro de ampla autonomia didático-científica⁵³. (Cf. DEBELLE e DREZE, 1983; BERTOLIN, 2007).

No modelo alemão ou de pesquisa, a universidade é garantida pelo Estado, mas totalmente diferente da experiência francesa, o Estado não define os caminhos institucionais. Além disso, a autonomia universitária impede que os inevitáveis conflitos políticos da esfera estatal terminem por impossibilitar a função cultural e científica da universidade. Pela autonomia didática, acadêmica e administrativa, a universidade pode manter-se próxima dos valores sociais que asseguram a permanência e o crescimento da nação. Pelo exposto, o modelo prussiano, como também é conhecido, atualizou na modernidade a autonomia como *doxa* fundamental ao desenvolvimento das universidades.

É claro que a autonomia prussiana difere da exigida pelos intelectuais do medievo, principalmente porque toma a ciência e não a fé como leme. Contudo, esta nova autonomia, baseada na ciência e nas tensões da vida moderna, garantiu que a universidade continuasse a ditar e a desenvolver as regras do jogo acadêmico e, por isso, representa um importante movimento de refração histórica.

O terceiro modelo, denominado de anglo-saxônico, veio da Inglaterra novecentista e se diferencia dos anteriores principalmente por colocar em pauta a autonomia financeira das universidades. Esta autonomia não representa somente a liberdade de investir os recursos, como surge no modelo prussiano, mas de arrecadar fundos para além do financiamento

⁵³ Fator importante ao modelo alemão era a visão política da Alemanha novecentista que compreendia o Estado como algo a ser construído e preservado através do desenvolvimento da cultura. Smith (2000) exemplifica essa posição em relação ao Estado com Weber, afirmando que este possuía uma visão conservadora, mas menos hostil do que a inglesa, porquanto compreendia as nações como grupos conflitantes e portadores de valores culturais únicos que tenderiam a criar seu próprio Estado. A manutenção da nação passaria pela preservação e desenvolvimento de suas particularidades (*eigenart*) culturais, o que deveria ser realizado pela ação política, a única capaz de transformar as comunidades em nações.

estatal⁵⁴. A capitação de recursos fora do âmbito público é possível pela oferta de serviços ou produtos acadêmicos adequados às diferentes demandas sociais e produtivas. Tal perspectiva permitiu que as universidades inglesas continuassem ofertando, para a elite, uma ampla formação humanista – a educação do *gentleman* – ao mesmo tempo em que criavam cursos direcionados às necessidades do capitalismo industrial. Politicamente, este modelo acadêmico se apoiou na visão liberal, segundo a qual a sociedade civil e o mercado devem ser os articuladores de seus próprios interesses, cabendo ao Estado, enquanto ente com poderes claramente limitados, cuidar dos processos organizativos fundamentais à vida em sociedade. (Cf. BERTOLIN, 2007; FELIX, 2008).

Embora tenha nascido na Inglaterra e, por isso, possua marcas de um ensino aristocrático e humanista, o modelo anglo-saxônico se desenvolveu plenamente nos Estados Unidos da América (EUA), principalmente a partir de 1820, pela articulação de três elementos: o pragmatismo da educação americana; os ideais do liberalismo político inglês e o princípio da livre pesquisa, de inspiração alemã. A interação entre esses elementos modificou principalmente a compreensão de pesquisa. Diferente do modelo alemão, o anglo-saxônico de vertente americana aproximou a investigação científica das necessidades práticas dos agentes econômicos, obscurecendo os estudos que não se enquadram neste tipo de racionalidade. (Cf. BERTOLIN, 2007; FELIX, 2008; TEIXEIRA, 1968).

O que marca o modelo anglo-saxônico, liberal e pragmatista, é a ampliação da autonomia financeira da universidade, principalmente em relação ao Estado. Contraditoriamente, incentiva a diminuição da autonomia didática e científica em relação ao mercado, pois o financiamento depende da capacidade da pesquisa ou do curso em atender as necessidades econômicas e não ao seu valor social ou acadêmico. O problemático da autonomia negociada com o mercado é que essa desqualifica *illusios* importantes ao microcosmo universitário, como a *libido sciendi*, o interesse desinteressado pelo saber, que permite que o conhecimento avance independente de sua função prática imediata.

O século XX apresentou diversas sínteses dos três modelos universitários construídos na modernidade que chegaram, inclusive, a desenhar novas formas de interação das universidades com as demandas sociais. Entretanto, o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social (Estado Providência ou *welfare state*), no período de 1945 a 1973, colocou em evidência os modelos franceses e prussianos, pois o financiamento e a

⁵⁴ A flexibilidade e grande autonomia do modelo anglo-saxônico, do século XIX, se justifica porque, entre outros fatores, os ingleses, diferentes dos franceses, não apresentavam neste período uma relação direta e positiva entre nação e Estado. Como explica Smith (2000, p. 189), a disposição da intelectualidade inglesa em relação ao Estado era de desconfiança, a exemplo de Lord Acton, que percebia a unidade nacional como possibilidade de negação do indivíduo e a nação como fonte de despotismo e revolução ao criar uma unidade fictícia que esmaga os direitos naturais e a liberdade individual, porque realiza apenas os desejos e as aspirações do Estado.

oferta, no todo ou em parte, da Educação Superior foram assumidas pelo Estado. Além disso, esses modelos estimulavam a coesão social e a legitimidade política do governo.

No *welfare state* o Estado desempenhou o papel de árbitro da contradição entre capital e trabalho, por meio de duas estratégias complementares. Primeiro, o atendimento das reivindicações trabalhistas e a garantia de acesso aos direitos sociais, como educação e assistência médica. Segundo, o incentivo ao crescimento capitalista, pelo fomento ao consumo e ao investimento privado (FIORI, 1988). Compatível com essas estratégias, o Estado incentivou o desenvolvimento das universidades para que essas pudessem atender as demandas por vagas e as necessidades formativas do mercado capitalista. A amplitude da autonomia universitária variou entre os contextos nacionais, da Europa e da América, pois dependeu da forma de interação da gerência estatal com a comunidade acadêmica. Apesar disto, o período permitiu o exercício, em um grau relativamente elevado, da autonomia didática, científica e administrativa nas universidades.

A despeito dos avanços sociais obtidos no Estado Providência este entrou em colapso a partir da década de 70, do século XX, em virtude do cenário econômico desfavorável, marcado por recessão, crise fiscal, inflação e desemprego. A crise estatal abalou os modelos públicos de universidade e, por consequência, o tipo de autonomia a esses vinculados, pela retirada progressiva dos investimentos e pela adoção maciça de políticas conservadoras e neoliberais.

Como explica Frigotto (1995) o *welfare state* foi sendo implodido pela transnacionalização do comércio e pela hegemonia do capital financeiro. Em seu lugar ergue-se um discurso neoconservador e neoliberal que anunciou o mercado como o melhor regulador das relações sociais, naturalizando as diferenças, a exploração e o desemprego. Segundo este ideário a crise de acumulação capitalista, vivida na década de 70, foi causada pela incompetência do setor público, sendo o mercado – com sua eficiência, qualidade e equidade – a única alternativa para o futuro.

Com efeito, a política neoliberal ampliou o economicismo no campo da educação. Atrelou o ensino à regulação unidimensional do mercado, realizada principalmente por mecanismos estatais. Nessa lógica, a educação deixou de ser concebida como direito. Passou a ser pensada como mercadoria cuja qualidade precisava ser regulada, com o auxílio do Estado, pelos mesmos mecanismos utilizados pela economia. Para Frigotto (1995) este processo resultou em uma filosofia utilitarista e uma concepção fragmentária do conhecimento e em um sistema de avaliação pautado nessa mesma lógica. Avaliação incapaz de propor elementos de equalização social, pois apenas atesta a brutal desigualdade no desempenho de acordo com as condições sociais e institucionais.

A política neoliberal, iniciada na década de 80 e intensificada nos anos 90, se materializou em dois sentidos contrários: de um lado o liberalismo econômico, o *laissez-faire*

e o Estado-mínimo, e, de outro, o governo forte, pelo aumento do controle e da regulação estatal em áreas específicas, como segurança interna, defesa e educação. Como explica Afonso (2005), esta contradição é aparente porque Estado e mercado utilizaram estratégias complementares que possuíam por horizonte o desenvolvimento do capital. Havia uma homologia de interesses. Pelas políticas neoliberais o mercado, por meio do Estado, se ampliou, nacional e internacionalmente, e impôs sua racionalidade contábil, ao mesmo tempo em que legitimou o tipo de Estado que o sustentava, conservador e capitalista, como a única opção histórica possível. Aliás, neste cenário, não há opções históricas, apenas a determinação do dinheiro que incentiva, segundo Frigotto (1995), uma melancólica zombaria da historicidade em geral e instala um pessimismo sobre a possibilidade de qualquer mudança mais sistêmica da sociedade.

A homologia de interesses entre o campo político e o econômico gerou uma coação híbrida sobre as universidades, pelo desenvolvimento de mecanismos de “quase-mercado”. O termo “quase” indica a similaridade e a discordância desses mecanismos com a racionalidade mercantil. Assim, diferente da livre concorrência exigida pelos produtores econômicos, o quase-mercado se caracteriza pela forte presença do Estado, que regula e supervisiona as instituições educativas; porém, igual aos agentes comerciais, o quase-mercado defende e divulga os valores e práticas do comércio, como a competição e o lucro, servindo de paladino da razão econômica. (AFONSO, 2005).

As políticas de avaliação e financiamento da Educação Superior foram as que melhor traduziram a miscelânea entre Estado e mercado que caracteriza o neoliberalismo. Por isso, representam os mecanismos que mais fragilizaram a autonomia das universidades, porque conseguiram atingir o modo de produção e reprodução do campo científico-educacional.

No neoliberalismo, a diminuição do orçamento público e a possibilidade de adoção de outras formas de captação de verbas não significaram o aumento da autonomia das universidades. Ao contrário, pois o Estado criou novos mecanismos de regulação que diminuíram a autonomia didática, científica e administrativa das IES, como é o caso das políticas voltadas ao currículo e a avaliação externa. Por outro lado, a escassez de financiamento público também diminuiu a autonomia universitária em relação ao mercado, porque as universidades foram obrigadas a apresentar produtos com potenciais econômicos para poder contar com a parceria privada e com os recursos vindos de clientes e consumidores. Clientes com novas demandas formativas e que utilizam os resultados das avaliações oficiais para fundamentar suas decisões sobre onde e quanto investir.

Se no período moderno as diferentes universidades nacionais construíram modelos cuja autonomia era negociada com o Estado ou com o mercado e protegida por um ou por outro, hoje a universidade encontra-se pressionada pelos dois campos, que em uma homologia de posições tentam mercantilizar o espaço acadêmico.

Nesse contexto a autonomia universitária agoniza e a avaliação é parte fundamental deste processo, pois as políticas avaliativas, após 1990, alçaram o patamar de discurso forte sobre as universidades e, como tal, legitimam as exigências de reformas na vida acadêmica, como passaremos a narrar.

Por todo o exposto, a autonomia universitária encontra-se em crise. Em todos os seus modelos, pois mesmo o anglo-saxônico não escapa ao “quase-mercado”, as novas formas de regulação do Estado e as exigências e insatisfações dos consumidores. Há uma coerção híbrida entre economia e Estado, que se expressa, por exemplo, nas políticas de avaliação, e que exige uma profunda capacidade de refração de todo o campo científico-educacional. Exige o trabalho e a luta coletiva por condições práticas de autonomia, sem as quais a trajetória universitária no Ocidente encontra-se ameaçada.

1.4. Universidade e Estado avaliador nas sociedades contemporâneas

Como dito, a partir da década de 80 do século XX ocorreram mudanças profundas na relação entre Estado, mercado e universidade. Nesse processo, no qual reina a “confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 2005, p. 51), a avaliação se destaca porque permite controlar a oferta e a expansão da Educação Superior. O crescimento e a diversificação da oferta seguem uma tendência privatista, pela diminuição de investimentos públicos e pelo incentivo a constituição de um mercado educativo, inclusive em caráter transnacional. Ao transformar a educação em serviço, o Estado diminui suas responsabilidades financeiras e amplia o controle e a supervisão dos agentes educacionais, tornando a avaliação um mecanismo de regulação e desregulamentação. (AFONSO, 2005; 2007).

A centralidade das políticas avaliativas difundiu entre os pesquisadores em educação alguns termos que tentam sinalizar as novas formas de regulação e desregulamentação promovidas pela esfera estatal. Assim, difundiram-se expressões como: Estado-intervencionista, Estado-regulador, Estado-competidor etc. Apesar da multiplicidade, utilizaremos a expressão “Estado avaliador”, como termo síntese da forma de relação entre universidade, Estado e avaliação nas sociedades contemporâneas. Embora, seja preciso admitir que, dependendo da característica que está sendo destacada das políticas pós-90, nem sempre esta designação é a mais adequada.

O termo “Estado Avaliador”, proposto por Guy Neave na década de 80 e revisitado por esse mesmo autor em 90, expressa, segundo Afonso (2005, p. 49), que “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, pela importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Além disso, esse termo marca a transição de um controle burocrático e fortemente centralizador para uma regulação híbrida que conjuga a supervisão do Estado com estratégias que incentivam a autonomia e a autorregulação das instituições educativas. O incentivo a autonomia, que de início sugere uma contradição no *corpus* desse modelo de Estado, expressa em verdade a coerência com os princípios mercantis que o sustentam, porque estimula a competição e o uso de mecanismos de gestão mais eficientes e, assim fazendo, incentiva a consolidação de um mercado educativo. (AFONSO, 2001).

Dessa forma, a *pseudo* autonomia concedida pelo Estado Avaliador encobre o movimento a favor do comércio por meio da desregulamentação dos processos educativos, que permite inclusive que agentes econômicos possam integrar o campo científico-educacional, mesmo sem o aporte necessário de capitais científicos e pedagógicos, prevalecendo o poder do dinheiro. Encobre ainda o controle dos resultados como um mecanismo coercitivo que fixa o limite dessa falsa autonomia, pois mantém as universidades ligadas aos valores mercadológicos. Nos dois caminhos tudo gira em torno da desqualificação dos agentes que historicamente criaram e desenvolveram os *habitus* e *illusios* do mundo acadêmico, que sonharam uma universidade como espaço democrático, vivo e barulhento, de elaboração e reelaboração da ciência, da cultura e da própria sociedade.

Por expressar a racionalidade do campo político e não a do científico-educacional falta ao Estado Avaliador à verdadeira preocupação com a qualidade dos processos formativos. Por isso não é surpresa que este modelo estatal, baseado no controle dos resultados, não consiga efetivamente aumentar a qualidade da Educação Superior, podendo, em alguns casos, até piorá-la, quando permite que os agentes desse novo mercado educativo, em especial os privados, que comumente possuem menos capitais científicos e pedagógicos e mais capitais econômicos, não cumpram suas tarefas formativas e transformem o diploma na mercadoria que efetivamente estão vendendo. Como analisa Dias Sobrinho (2002, p. 174), a regulação estatal sobre os resultados “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”.

Ao propagar a racionalidade econômica o Estado Avaliador corrói *illusios* e *habitus* não econômicos que historicamente constituem o cotidiano acadêmico. A força das políticas decorre principalmente porque essas conseguem atacar os elementos de produção e reprodução das universidades, sua estrutura organizacional e as condições materiais que permitem a manutenção dos jogos acadêmicos, ao atrelar avaliação e financiamento.

Com efeito, o Estado Avaliador torna a busca pela sobrevivência das instituições educativas uma força de mudança. Por um lado, cobra demonstrações de eficiência que exigem investimentos. Por outro, não financia todas as mudanças exigidas ou apenas provê

aquelas que obedeçam as diretrizes fixadas pelo campo político. Só financia os mecanismos de reprodução material compatíveis a *doxa* política ou econômica. A universidade até pode – e deve – procurar outras formas de financiamento, mas essa estratégia tenta a produzir mais conformidade ao mercado. O resultado do processo é, parafraseando Chauí (2001), a organização de uma universidade operacional, preocupada com índices de produtividade e captação de verbas. Instituição cada vez mais voltada a si própria. Ao controle das rotinas e das atividades necessárias a sua sobrevivência como ente econômico.

Em um recurso puramente didático podemos dizer que cinco estratégias independentes, mas articuláveis no contexto teórico que estamos utilizando, permitem sintetizar a lógica das políticas avaliativas contemporâneas, são estas: *accountability*, avaliação, *stakeholders*, *rankings* e privatização. Essas táticas, quando limitadas à racionalidade do Estado Avaliador, contribuem para ampliar a desconfiança sobre a validade da formação universitária e diminuir a resistência das universidades às exigências reformistas. Transformam a avaliação em dominação, consentida e extorquida. Em um “discurso forte”, capaz de cobrar e impor reformas que diminuem a histórica autonomia do campo científico-educacional.

A *accountability* é uma expressão inglesa que pode ser traduzida para o português de duas formas diferentes: como prestação de contas ou como responsabilização. Prestar contas se confunde com assumir responsabilidades porque este conceito remete ao processo de demonstrar e justificar as ações desenvolvidas, admitindo os erros e as punições cabíveis, ou então as vitórias e premiações relacionadas.

Como responsabilização a *accountability* se constituiu em principal mecanismo de convencimento da opinião pública sobre a necessidade de avaliar a formação universitária. O apoio da sociedade foi fundamental porque tornou legítima a coerção avaliativa exercida pelo Estado. Em especial, fortaleceu as modalidades de avaliação externa, como os exames em larga escala. Essa adesão social foi conseguida mediante a estratégia da culpa, na qual o Estado reconhece os problemas educativos, mas se exime de qualquer responsabilidade, procurando os culpados fora da esfera estatal.

Na “caçada aos culpados” o Estado defende que a baixa qualidade do ensino e os problemas de fluxo escolar (retenção e evasão) são resultados de práticas equivocadas ou omissas dos próprios agentes educativos, responsabilizando as escolas e as universidades pela crise educacional. Crise marcada pela ausência de formação adequada às demandas produtivas e ao mercado de trabalho. Crise que impulsiona o desemprego e a baixa remuneração. Nesse contexto, a avaliação, proposta pelo Estado, assume por tarefa ampliar o senso de responsabilidade profissional dos agentes educativos. Convencê-los da necessidade de transformação. Da urgência de realizar as mudanças supostamente desejadas por toda a sociedade.

A responsabilização permitiu que as práticas avaliativas fossem utilizadas como mecanismos de poder, que pune ou premia de acordo com o êxito ou a falha dos agentes. Nesse quadro, o fracasso ou o sucesso possui sempre um responsável que precisa ser conhecido e a avaliação cria essa visibilidade. Os resultados avaliativos separam os “bons” e os “maus” profissionais. Incentivam a oferta de vantagens, inclusive econômicas, aos que buscam a excelência. Assim, a responsabilização apresenta dois eixos complementares: a culpa e o apelo, pois “é um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e responsáveis”. (AFONSO, 2005, p. 87).

Se a responsabilização colocou sobre os agentes educativos a culpa pelos problemas das escolas e universidades, importa saber o que essas instituições estão fazendo para aumentar a qualidade de seus produtos. Por esta lógica, é que se afirma o segundo sentido da palavra *accountability*, como prestação de contas públicas sobre as ações desenvolvidas, para convencer a sociedade que suas “demandas” estão sendo consideradas e respondidas. Que os investimentos públicos e privados em educação devem ser mantidos.

Ainda que o termo *accountability*, como prestação de contas, já figure nas primeiras experiências avaliativas do século XX, como as voltadas aos programas sociais, há especificidades que distinguem, em forma e conteúdo, a *accountability* pós-80. Nesse novo modelo de prestação de contas, no qual a Educação é compreendida como serviço cuja qualidade deve ser medida pela capacidade de satisfazer os clientes, importa saber e divulgar se os resultados alcançados correspondem aos esperados pelos financiadores – o Estado ou os agentes privados. Consequentemente, a nova *accountability* se distancia da visão democrática de transparência na prestação de contas públicas para se tornar mera demonstração de eficiência contábil a quem financia as atividades educativas avaliadas, uma vez que os diferentes clientes do mercado educacional precisam estar satisfeitos com os serviços ofertados. Convencidos de que seus investimentos serão lucrativos a curto, médio ou longo prazo.

Além disso, a satisfação esperada passa pela adequação dos processos formativos às demandas pontuais e imediatas do mundo do trabalho e das novas práticas sociais, o que torna a pertinência econômica o principal critério avaliativo, ofuscando o valor cultural, artístico e social do conhecimento. Por isso, a *accountability* é uma prestação de contas da capacidade de ajuste da vida acadêmica às novas exigências da economia. Nesse quadro, não apenas o vocabulário econômico é utilizado, mas a própria racionalidade mercantil se desenvolve e transforma a avaliação em ato de poder da economia e da política sobre as instituições educativas.

A *accountability*, como responsabilização e como prestação de contas, estimula a existência de mecanismos de supervisão e regulação externas às universidades, porque é preciso verificar se realmente essas instituições estão preocupadas em sanar suas crises e responder a seus financiadores. Nessa lógica, é preciso supervisionar a universidade e cabe a avaliação esse papel. Assim, a avaliação também é uma das grandes características do Estado Avaliador. A estratégia síntese que o batiza, porque todas as outras táticas convergem para a legitimação do poder estatal, sua competência de regular e supervisionar os agentes educacionais.

Compatível com a racionalidade desse modelo de Estado a avaliação utilizada privilegia os resultados em vez dos processos. A primazia é pelos procedimentos mais quantitativos em detrimento das análises qualitativas. A ênfase é na eficácia, na observação da congruência entre o desempenho esperado e o alcançado pelos agentes, e na eficiência, no uso racional dos recursos econômicos disponíveis.

Os objetivos de eficiência e eficácia são medidos por vários instrumentos avaliativos, cada um com metodologia e estratégias particulares. Cada um operando uma parcela da realidade universitária que demanda regulação e controle. Assim, as práticas avaliativas, apoiadas pelo Estado e pela economia, se multiplicam na Educação Superior. Há avaliações voltadas à pesquisa e aos projetos universitários. Outras ao ensino, de graduação ou de pós-graduação. As que analisam a instituição como um todo ou apenas um curso específico. As que medem habilidades e competências dos alunos, professores e funcionários. Mas, em todas transparece, em menor ou maior grau, a exigência produtivista que paira sobre a universidade.

Apesar das múltiplas avaliações existentes, algumas formas são mais privilegiadas dentro do modelo estatal aqui analisado. Por exemplo, a avaliação externa tende a se sobrepor à interna. Os exames em larga escala aos de menor alcance. Os que utilizam prioritariamente dados quantitativos aos que necessitam de informações qualitativas. Em todas essas escolhas, o critério é tanto político quanto econômico. Uma avaliação mais localizada e atenta aos processos demanda mais recursos financeiros e não atinge os objetivos do Estado Avaliador. O contrário ocorre quando o acompanhamento privilegia os resultados mensuráveis, pois permite que se realize, simultaneamente, a regulação estatal e o desenvolvimento dos valores competitivos no nascente mercado educativo.

Entre as principais modalidades de avaliação externa, utilizadas pelo Estado Avaliador, se destacam os exames em larga escala, os testes estandarizados. Primeiro, porque a forma criterial que assume a maioria desses exames permite ao Estado o controle de objetivos previamente definidos e, assim fazendo, possibilita regular o currículo e a prática docente, pela introdução desses objetivos e conteúdos no cotidiano dos cursos. Segundo, porque apesar de criterial esses exames possuem efeitos normativos, pela

comparação das performances e o estabelecimento de hierarquias entre as instituições. Terceiro, porque a ampla divulgação dos resultados, mantendo a lógica normativa da comparação dos desempenhos, divide as instituições em “melhores” e “piores”, o que estimula a competição e a meritocracia no campo científico-educacional. Essas três características evidenciam que “a introdução da avaliação estandardizada criterial é congruente com o exercício do controlo por parte do Estado e, simultaneamente, a publicação dos resultados dessa mesma avaliação induz a expansão do mercado (e do quase-mercado) em educação”. (AFONSO, 2009, p. 19).

Além disso, ao tornar público os resultados avaliativos oficiais para que a sociedade não apenas saiba, mas se posicione, o Estado Avaliador transforma esse momento em uma forma de *accountability*. Como esclarece Dias Sobrinho (2002, p. 178) “a divulgação feita através dos órgãos de imprensa oficial e pelos meios de comunicação privados funciona como se verdadeiramente fosse uma prestação de contas ou fé pública”. De tal modo, se a *accountability* legitima as avaliações das universidades, essas mesmas avaliações enraízam ainda mais esse conceito, em sua dupla acepção, na prática social.

Importa destacar que a divulgação dos resultados avaliativos não significa um mero informe público à sociedade em geral. É uma *accountability* aos interessados pela Educação Superior. Aos que possuem poder ou legitimidade para exigir que as universidades demonstrem que as mudanças necessárias foram ou estão sendo realizadas. É, portanto, uma divulgação que objetiva atingir todos os *stakeholders* da Educação Superior.

Como nos ensina Amaral e Magalhães (2000, p. 08) o termo *stakeholders* indica: “pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção”. Tal conceito revela que as instituições de Educação Superior passaram a ser objetos de questionamento e interesse de diversos grupos dentro da sociedade, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Por isso, a avaliação e seus resultados são demandados para além da esfera estatal. Há candidatos a alunos, empregadores, agentes econômicos privados, meios de comunicação de massa, instituições de fomento etc. que articulam seus interesses específicos aos caminhos trilhados pelas IES.

O conceito de *stakeholders* inicialmente se desenvolveu no campo da administração de negócios. Seu objetivo era evidenciar o comportamento de atores externos que possuíam alguma participação nas empresas e, por isso, podiam influenciar suas metas e planos, o que exigia o desenvolvimento de estratégias que garantissem sua satisfação. Com o incremento da teoria administrativa, a reflexão sobre os atores externos indicou que cada organização apresenta diversos “interessados” ou “intervenientes”. Portadores de distintos atributos de poder, legitimidade e urgência em suas reivindicações. (Vlk, 2006).

Apesar da origem no campo econômico o conceito de *stakeholders* foi absorvido pela administração estatal. O objetivo foi incentivar que atores externos às instituições públicas

participassem das atividades que competem ao Estado-nação, inclusive nos processos de tomada de decisão. No que se refere à Educação Superior o termo é utilizado para expressar a responsabilidade crescente das IES e sua capacidade de dar respostas ao seu ambiente, aos atores externos interessados no que as universidades fazem. (Vik, 2006).

Assim, *stakeholders* significa o conjunto de agentes externos que possuem interesses diretos ou indiretos na Educação Superior. Por esse termo se ultrapassa tanto a analogia clássica fornecedor-consumidor quanto o relacionamento tradicionalmente monopolista entre o Estado e as instituições universitárias.

A ampliação de interlocutores das universidades possui vários motivos, internos e externos ao campo científico-educacional. Internamente a massificação da Educação Superior trouxe consequências importantes na redefinição de novos objetivos para as universidades e na legitimidade de diversos atores externos. Fora do âmbito acadêmico, os “interessados” se ampliaram em virtude da globalização, da internacionalização do ensino e do surgimento da sociedade do conhecimento, com suas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Além desses fatores, a ampliação no número de “intervenientes” foi resultado dos novos modelos de gestão pública, que modificaram a forma como os sistemas de Ensino Superior são regulados e dirigidos pelos governos nacionais.

No contexto do Estado avaliador esses “interessados” ou “intervenientes” possuem o papel de pressionar o campo científico-educacional para realizar mudanças. A legitimidade e a força econômica, política ou simbólica desses agentes externos é utilizada para ampliar o consenso, dentro e fora das IES, sobre as reformas que o campo político e o econômico divulgam como necessárias ao mundo acadêmico.

Segundo Neave (2005) os efeitos dos *stakeholders* são mais visíveis nos países de língua inglesa, como os EUA, porque suas universidades apresentam conselhos de curados, nos quais esses novos interessados podem interferir diretamente na gestão e no financiamento das universidades. Contudo, como explica Vik (2006), este conceito vem sendo utilizado em outros contextos geográficos porque contribui para a compreensão dos processos educacionais contemporâneos, entre eles a avaliação. Desse modo, o termo evidencia que o Estado não é a única autoridade sobre a Educação. Desvela que existem na Educação Superior “interessados” de várias ordens, com diferentes graus de poder regulatório, no cenário regional, nacional e internacional. Evidencia o desafio posto as IES para reconhecer e dialogar com seus interlocutores, com destaque para os atores locais e nacionais. Expressa ainda a necessidade de mudanças na formação acadêmica para lidar com as transformações decorrentes da globalização e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), porque essas redesenharam a sociabilidade, a economia e o Estado.

No que se refere às práticas avaliativas o conceito de “intervenientes” ensina que a avaliação se tornou um discurso forte porque não é monopólio do Estado Avaliador. É um

mecanismo amplamente utilizado para tomar decisões, intervir, criticar, aplaudir ou vaiar por uma multiplicidade de atores externos que possuem interesses diferentes no que as instituições de Educação Superior estão ou não realizando.

A avaliação feita pelo governo, ou por outro ator externo, gera conhecimentos que são utilizados e trocados entre os diferentes *stakeholders*, o que evidencia a publicização dos resultados como um momento fundamental. Todavia, como o interesse pela avaliação não é monopólio do Estado Avaliador, o uso dos resultados avaliativos pode ir de encontro aos interesses desse modelo estatal. Por isso, a forma de divulgação se torna importante para incentivar que a avaliação permaneça atrelada a racionalidade econômica. O que explica a preferência pelos *rankings*.

Os *rankings* são sistemas de classificação utilizados na Educação Superior contemporânea. O padrão comparativo varia, mas de um modo geral abrange a qualidade de ensino e/ou a capacidade de pesquisa científica. Como há vários “interessados” no desempenho das universidades os *rankings* tendem a incorporar as demandas específicas de alguns atores externos mais do que de outros. (THAKUR, 2007).

A cultura dos *rankings* iniciou paralela a disseminação dos sistemas avaliativos e apresenta uma variedade de tipos. Há os *rankings* nacionais, organizados na esfera estatal com o objetivo de comparar as universidades. Exemplos desse tipo de classificação podem ser vistos em vários países, como a Austrália, Alemanha, Itália e EUA. No Brasil, observa-se esse tipo de prática vinculada inicialmente ao Enc e posteriormente ao Enade.

No mesmo sentido, há os *rankings* internacionais que comparam universidades de países diferentes. Exemplo deste tipo de *ranking* é o *Times Higher Education Supplement (THES)*, publicação britânica iniciada em 2004, que apresenta as 200 melhores universidades do mundo. A lista é composta por meio de pesquisa de opinião com cientistas renomados e de indicadores quantitativos, como o número de citações, média de alunos por docente e percentual de alunos e professores internacionais. Outro exemplo é o *Shanghai Jiao Tong University (SJTU)*, criado em 2003 para comparar as universidades chinesas com as de padrão mundial, sua ênfase é na produção científica e sua metodologia privilegia a quantidade de citações e de prêmios Nobel recebidos.

Além dessas classificações, com metodologias mais “tradicionais”, a globalização e o desenvolvimento das TIC impulsionaram o surgimento dos *Web rankings* que utilizam critérios avaliativos ligados ao uso da *internet*. Exemplo deste tipo de situação é o *Webometrics Ranking Web of World Universities*, que seleciona as 500 melhores universidades do mundo a partir da visibilidade da instituição e de seus arquivos na internet. Outro exemplo é o *International Colleges & Universities*, que mede a popularidade na web. Esses tipos de rankings são utilizados principalmente por futuros estudantes, de graduação ou pós-graduação.

Como analisa Thakur (2007) os *rankings* possuem capacidade de impactar significativamente a educação Superior e seus “intervenientes” porque atingem a credibilidade das instituições e de seus quadros.

No recesso institucional os *rankings* podem gerar situações dramáticas quando, por exemplo, as IES perdem posições ou deixam de figurar em *rankings* prestigiados pela opinião pública. Podem ainda influenciar no planejamento e na decisão de algumas universidades, pela importação da lógica da excelência e da competição. Essa lógica pode ser incorporada na missão, na visão ou nos objetivos das instituições por meio de expressões como: “ser uma das melhores universidades do mundo”. Pode ainda ser inserida nos processos de autoavaliação institucional para divulgar os resultados avaliativos de forma competitiva, destacando quais setores são os “melhores”. O que assemelha todos os impactos internos é a preocupação com a imagem projetada pelas instituições.

Além dos efeitos internos, as pesquisas empíricas evidenciam que os *rankings* podem impactar as estratégias estatais de financiamento das IES. Exemplo desta situação é a Austrália que instituiu em 2003 recompensas às universidades que liderassem o *ranking* nacional, organizado pelo governo. (Cf. THAKUR, 2007).

As classificações influenciam também nos processos decisórios dos estudantes, em especial os que buscam admissão nas maiores universidades, as que lideram os *rankings*. Estudos empíricos evidenciam que o uso das classificações pelos alunos é estimulado também pelo mercado, que inclui entre os critérios de admissão a reputação das universidades de origem dos candidatos a emprego. (THAKUR, 2007).

Nesse contexto, os *rankings* diminuem a autonomia e a liberdade das IES para decidirem sobre seu próprio desenvolvimento. Ferem a diversidade institucional e congelam um único padrão de qualidade acadêmica cujos critérios são definidos fora do campo científico-educacional. Além disso, Para Afonso (2009), os *rankings* induzem efeitos de mercado, pela competição entre agentes públicos e privados, e efeitos de quase-mercado, pelos processos regulatórios que acarretam, em especial quando estão sendo comparados agentes públicos.

Apesar de ferir a autonomia, essa doxa que fundamenta as universidades, os *rankings* são pouco criticados porque tendem a dar mérito às universidades que possuem prestígio no campo científico-educacional, como, no caso do Brasil, a USP que figura em várias listas, nacionais e internacionais. Assim fazendo, essas classificações parecem lógicas e, por isso, não espantam os “interessados” e nem provocam indignação nas grandes universidades – as que lideram, por sua quantidade privilegiada de capitais científicos, pedagógicos e políticos, o campo científico-educacional. Essa inércia – interna e externa ao campo – estimula o desenvolvimento da lógica meritocrática e competitiva que caracteriza os *rankings*.

Todas as estratégias do Estado Avaliador, vistas até aqui, convergem para a necessidade de reformas no modo de produzir e reproduzir das universidades, pois representam mecanismos de coerção e convencimento para que as IES realizem mudanças internas profundas. Mudanças que possuem como horizonte a privatização.

Privatizar não significa anular a oferta pública de educação, mas se refere a como os agentes, públicos e privados, devem organizar seus produtos educativos, no caso, a partir da importação de processos, rotinas e modelos empresariais. Privatizar significa assumir o *modus operandi* do mercado no campo científico-educacional. Por isso, diferente das outras estratégias do Estado Avaliador, a privatização é a que mais possui efeitos na rotina das instituições, nos *habitus* e *illusions* que fundamentam a prática acadêmica.

A força nefasta da privatização sobre as universidades se apoia na multiplicidade de sua materialização, pois seus efeitos não se expressam em apenas um lugar ou em uma determinada atividade, mas em vários níveis institucionais. A privatização possui uma capilaridade que a faz atingir vários processos que caracterizam a forma de produzir e reproduzir das universidades, em especial os relacionados à tríade: gestão, formação e docência.

No âmbito da gestão, a qualidade surge como a pedra angular, que sustenta os desejos de excelência, inovação e competitividade. De tal modo a qualidade assume um viés produtivista. Esse *ethos* da administração de negócios modifica o sentido da racionalidade acadêmica, pois mercantiliza práticas que não possuíam o ideal econômico como seu objetivo. Modifica também o sentido da autonomia universitária. Transforma a autonomia histórica do campo científico-educacional em liberdade para assumir os valores privados, pois segundo a lógica neoliberal do Estado Avaliador “as instituições, para serem mais eficientes, produtivas e competitivas, precisariam de liberdade para poder se organizar e adotar princípios e métodos de gestão e planejamento próprios das empresas”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 174).

No aspecto da formação o alvo principal é o currículo, oficial e o oculto, das Instituições Superiores. No espaço curricular a privatização se evidencia pela criação de novos cursos que obedeçam à lógica de absorção de demanda e que permitam atender nichos de mercado lucrativos. Assim, novidades curriculares surgem pelo desdobramento de disciplinas ou de cursos tradicionais. Outras diminuem o tempo da formação e ampliam os aspectos pragmáticos, direcionando as atividades à prática profissional. Cursos e áreas com forte apelo comercial são transformados em cursos superiores. “Nestes casos, fica muito clara a submissão dos valores de formação de cidadãos críticos aos de treinamento ou preparação de mão-de-obra, de acordo com as ‘competências’ e ‘habilidades’ definidas pelas necessidades imediatas do mercado”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 177).

O perverso é que a criação de cursos superiores voltados ao desenvolvimento de habilidades supostamente mais “práticas”, tente a diminuir a procura e a legitimidade de espaços não universitários que ofereciam formação técnica de qualidade. O que evidencia a privatização, quando aplicada ao currículo, como um mecanismo poderoso de diminuição da qualidade de ensino não apenas na universidade, mas em todo o sistema.

Na docência o que se destaca é a desprofissionalização dos professores. Porque o discurso privatista coloca sobre os docentes a responsabilidade pela crise do ensino universitário e cobra mudanças na prática dos professores, por meio da aquisição de novas competências. Apesar de parecer um processo de profissionalização, as competências solicitadas aos educadores aumentam a precarização de seu trabalho porque, na perspectiva neoliberal, as competências a serem adquiridas se limitam as demandadas pelo mercado de trabalho. (Cf. RIOS, 2006).

Pimenta e Anastasiou (2005) explicam que o discurso das competências, da mesma forma que vem substituindo no mundo do trabalho o conceito de qualificação, vem obscurecendo as noções de saberes e conhecimentos docentes. Isto porque, entre outros fatores, o termo “competências”, por sua abrangência e flexibilidade, é, na prática, mais adequado à desvalorização profissional do docente porque permite deslocar a identidade do trabalhador para seu lugar de trabalho, ficando este mais vulnerável à avaliação e ao controle organizacional.

O controle das competências diminui a autonomia dos professores porque fixa as habilidades da docência. Cristaliza um modelo único de professor e desconsidera que a criatividade é, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um dos pilares da ação docente universitária. Nesse contexto, a aquisição de competências se constitui em um processo de conformação das práticas as necessidades da instituição e do mercado.

Apesar do domínio das competências interessarem as instituições, o discurso privatista atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade por adquiri-las, o que exige as instituições da tarefa formativa. Como as novas competências, que devem ser buscadas fora do espaço e do horário de trabalho, incluem o desenvolvimento da criatividade, da liderança e do pensamento inovador surge uma ambiguidade: cobra-se ao trabalhador a criatividade e a liderança, mas essas ficam controladas pela organização.

Nesse processo que mescla culpa, controle e apelos de mudanças os docentes vão “internalizando a ideia de que são incompetentes, sentem diminuída sua autonomia profissional e convivem com mais ansiedade e pressão”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 181). De tal forma, as mudanças privatistas não possuem efeitos apenas no cotidiano institucional, mas também nos indivíduos que o compõe.

A precarização do trabalho docente revela no plano individual o drama vivido em decorrência da crise das universidades e das pressões reformistas, que ao transformarem

as condições de atualização dos *habitus* acadêmicos, criam desajustes e defasagem geradores de sofrimento, porque conflitam com a tendência espontânea dos *habitus* de se perpetuarem. Como aprendemos com Bourdieu (2007b, p. 196) “existe uma inércia (ou uma *hysteresis*) dos *habitus* cuja tendência espontânea (inscrita na biologia) consiste em perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção”. Quando essa tendência é abalada por mudanças nas condições objetivas de atualização dos *habitus*, há um movimento de ajuste entre as práticas e o novo contexto, entre *habitus* e *habitat*, que não é mecânico, porque é realizado por seres humanos. Daí sua dramaticidade. Os sofrimentos e hesitações que acarreta mesmo em processos de adaptação inovadora.

As cinco estratégias analisadas – *accountability*, avaliação, *stakeholders*, *rankings* e privatização – permitem evidenciar que a avaliação é um discurso forte porque se articula a outros discursos que cortam a sociedade contemporânea. Mobiliza um emaranhado de questões que ultrapassam o controle do Estado Avaliador apesar de serem utilizadas por este em suas estratégias de legitimação.

Como discurso legítimo a avaliação atinge o cotidiano institucional por meio de vários mecanismos, ligados a cada estratégia que analisamos. Assim fazendo, esta surge como uma dominação que não se materializa de uma única forma e nem produz um todo coerente, porque alguns processos vão ser mais aceitos que outros em decorrência do estoque de capitais que cada agente possui. O quadro abaixo resume alguns desses mecanismos, com destaque aos que afetam diretamente a gestão institucional, as propostas curriculares e a prática docente.

Quadro 2. Estratégias vinculadas as políticas avaliativas que provocam mudanças nas IES.

| Estratégias | Dimensões afetadas | | |
|-----------------------|---|---|---|
| | Gestão institucional | Propostas curriculares | Docência |
| <i>Accountability</i> | ♣ Exige eficiência contábil e nutre o binômio premiação/punição. | ♣ Exige mudanças que ampliem a qualidade, a quantidade de vagas e de cursos. | ♣ Responsabiliza os docentes pela formação inadequada às demandas sociais e produtivas. |
| Avaliação | ♣ Exige a Avaliação e/ou autoavaliação institucional | ♣ Induz a inclusão das Habilidades requeridas pelos exames oficiais. | ♣ Induz a criar a avaliação de desempenho do professor. |
| <i>Stakeholders</i> | ♣ Auxiliam, direta ou indiretamente, na captação de verbas, na gestão e na tomada de decisão. | ♣ Pressionam por mudanças que atendam suas necessidades formativas mais imediatas | ♣ Criam desafios didáticos e metodológicos aos professores. Exigem novas formas de interação e comunicação docente. |
| <i>Rankings</i> | ♣ Estimula a incorporação da lógica da excelência. | ♣ Estimula a cópia dos modelos curriculares das líderes. | ♣ Confirma ou abala a reputação sobre a qualidade do trabalho docente. |
| Privatização | ♣ Exige flexibilidade financeira e administração e controle gerenciais. | ♣ Induz a adoção de modelos com forte apelo comercial. | ♣ Estimula a Desprofissionalização pelo discurso das competências. |

Fonte: Elaborado a partir de Dias Sobrinho (2002); Afonso (2001); Amaral; Magalhães (2000), Thakur (2007).

Embora seja um discurso forte e, por isso, um consenso social absorvido pelas IES, a incorporação das exigências avaliativas não é um processo mecânico. É mediado pela lógica do campo científico-educacional e pelas tentativas de ajustes. Assim sendo, as estratégias apresentadas no quadro 2 não produzem necessariamente os efeitos esperados segundo a lógica do Estado Avaliador.

Contudo, refranger as pressões avaliativas não é um desafio pequeno. Exige enfrentar cada uma das táticas analisadas com os valores do campo. O que não significa resistir à mudança, mas mudar a partir dos valores acadêmicos e não dos interesses mercantis. Propor outras maneiras de articular a universidade aos novos dilemas da vida contemporânea. Pensar coletivamente caminhos mais radicais e mais comprometidos com a sociedade e com o conhecimento do que o apregoado pela esfera estatal. Fazer uma adaptação crítica e inovadora que permita, parafraseando Bourdieu (2004b), tornar a prática e a vida na Educação Superior ao mesmo tempo mais eficaz e mais feliz.

Uma refração crítica, inovadora e corajosa é tanto desejável quanto possível porque apesar da força coercitiva do Estado Avaliador, as políticas neoliberais que o sustentam não foram plenamente realizadas. A contragosto de seus defensores a história não acabou. Os planos neoconservadores esbarraram nas lutas sociais, na impossibilidade de efetivamente liquidar com o Estado Providência e nas outras racionalidades que, para além da economia, movem a sociedade. Concordamos com Perry Anderson (1996) que a massificação do modelo neoliberal não deve ser vista como hegemonia plena, pois o ideário, em sua totalidade, não foi aplicado em nenhuma nação. Cada país adequou a receita a sua realidade social, política e econômica.

Da mesma forma, o Estado Avaliador apresenta diferenças de nação para nação. Tendo seus aspectos mais ou menos acentuados em virtude das histórias nacionais e da força dos agentes educativos, o que desvela a avaliação, esse discurso forte, como um espaço de conflitos e lutas, como podemos observar no caso brasileiro.

2. O Estado avaliador no Brasil

2.1. Condicionantes do “Estado avaliador” no Brasil

Pensar o Estado Avaliador no Brasil é compreender que esse não surge na década de 90, do século XX, com uma ruptura histórica. Sua materialidade se articula a tensa relação entre o governo e as universidades públicas que marca a história da Educação Superior brasileira. Nesse processo, quatro tendências importantes antecedem e validam

os discursos neoliberais: a coerção estatal modernizante, o formalismo das práticas, as dificuldades de comunicação das universidades com seus *stakeholders* e o privatismo.

Assim, é preciso considerar a legitimidade das políticas avaliativas à luz de nossa recente e frágil tradição acadêmica. Recente porque as universidades brasileiras são instituições relativamente novas quando comparadas, por exemplo, a experiência europeia. Frágeis, porque a autonomia dessas instituições sempre esteve ameaçada, em virtude da instabilidade política e da atuação coercitiva do Estado, que por meio de reformas autoproclamadas de modernizadoras introduziram mudanças no cotidiano acadêmico. Por isso, para Anísio Teixeira (1967, p. 56) “as circunstâncias que tornam a autonomia universitária um problema e, por vezes, crítico na América Latina, origina-se mais da própria instabilidade e insegurança da sociedade latino-americana”.

Importa destacar que o relacionamento coercivo do Estado sobre a universidade não representa uma exceção, mas um exemplo de como interage o poder público nacional. Segundo Machado-da-Silva *et all* (2003) o uso predominante de mecanismos coercitivos no Brasil decorre tanto da tradição patrimonialista quanto dos longos períodos autoritários que caracterizam o processo de formação sociocultural do país, sendo o Estado nacional o principal agente coercitivo.

Ainda para esse autor a sociedade brasileira, fortemente influenciada por padrões ou modelos estrangeiros, tendeu a adotar uma estrutura formal (por decretos e leis) para institucionalizar novos comportamentos sociais, supostamente mais adequados ao desenvolvimento do país. O formalismo⁵⁵, como parte da cultura nacional, legitimou a intervenção do Estado sobre a sociedade. Destacou o Estado como ente modernizador e indutor do desenvolvimento econômico, tendo como principal forma o uso de mecanismos coercitivos para a manutenção da ordem e, paradoxalmente, para a transformação social. Por isso, no Brasil, as reformas precederam os costumes, as leis anteciparam as práticas coletivas e o aprendizado dos novos comportamentos sociais foi lento e penoso. (MACHADO-DA-SILVA *et all*, 2003).

No que se refere à Educação Superior, a prática coercitiva do Estado brasileiro se evidencia, como explica Cunha (2003, p. 151), pela “dependência prática das universidades públicas diante do Estado, apesar dos valores proclamados”. Por isso, a autonomia universitária sempre foi problemática, permitindo que os conflitos da esfera política conseguissem ressoar com mais força no cotidiano acadêmico, atrelando o desenvolvimento das IES aos caminhos adotados pela gestão estatal. Assim, há um desenvolvimento

⁵⁵ A palavra “formalismo” indica a existência de grandes discrepâncias entre o comportamento real dos indivíduos e os prescritos nos sistemas de normas formais. Assim, “formalismo” indica a imposição sem critérios de estruturas organizacionais estrangeiras a uma realidade social diferenciada, que assume posição de colônia. Por exemplo, Portugal, durante a colonização, impôs estruturas tradicionais de sua sociedade ao Brasil, sem considerar as particularidades desta sociedade ainda nascente. (Cf. PRADO, 2005).

heterônomo do campo científico-educacional brasileiro que limita seus processos de autorreflexão e autoaprendizagem. Isso porque uma grande parcela do tempo institucional é gasta para responder ou para se defender das exigências vindas do campo político. Pouco tempo sobra para que os próprios agentes, ligados à ciência e a educação, possam refletir coletivamente sobre suas necessidades e especificidades.

A ação coercitiva do Estado incentivou ainda o formalismo na prática cotidiana das IES, pois estimulou a utilização de padrões acadêmicos exógenos, sem a devida articulação com a realidade cultural do Brasil. Essa tendência, de utilizar padrões estrangeiros, trouxe diversas consequências à universidade brasileira, entre elas a dificuldade de diálogo com o contexto sócio-político-cultural do país e, por consequência, com seus *stakeholders* locais e nacionais. Tal distanciamento gerou críticas severas de autores como Anísio Teixeira e Guerreiro Ramos para os quais a elaboração teórica brasileira sofria de inautenticidade, pois tomava como referência à realidade europeia e aceitava o mero transplante de ideias, pouco contribuindo para a compreensão do país. (Cf. REZENDE, 2005; TEIXEIRA, 1969).

A importação de modelos acadêmicos expressou no Brasil uma tendência da universidade latino-americana, estimulada no continente por vários fatores além da modernização coercitiva dos Estados nacionais, pois é preciso considerar ainda o transplante de padrões culturais e educativos como expressão da dependência econômica da América do Sul e do atrelamento das elites locais aos interesses dos países de capitalismo avançado. (CUNHA, 2004).

A despeito da força das condicionantes políticas e econômicas, o transplante de modelos universitários sofreu duras críticas a partir do início do século XX, feitas por agentes internos e externos ao campo científico-educacional. Internamente, o marco dessa insatisfação é o movimento de Córdoba, em 1918, na Argentina que reivindicou mudanças na cultura administrativa e acadêmica das universidades latino-americanas. O movimento defendia que a universidade se configurasse como uma estrutura organicamente articulada ao sistema de educação nacional, mas ainda assim democrática e autônoma, com ensino gratuito e organização acadêmica que incentivasse a formação técnico-científica, política e cultural de alunos e professores. Infelizmente, as características internas do fazer universitário da América do Sul e o atrelamento das universidades às elites nacionais, dependentes dos grupos hegemônicos internacionais, constituíram obstáculos para a efetivação das reformas propostas em Córdoba, não logrando o movimento o êxito esperado. (Cf. SOBRINHO, 2001; BOTOMÉ, 1996 e CUNHA, 2004).

Contudo, o que nos importa destacar é que o movimento de Córdoba, bem como outros direcionados a criticar o transplante de modelos, não nasceram de uma evolução natural das instituições universitárias sul-americanas, mas como resposta à forte pressão social externa, em especial, as realizadas pelas nascentes classes médias. Tais grupos se

mostraram como importantes *stakeholders* no processo de legitimação das IES. Essas classes pressionaram as universidades, vista como meio de ascensão econômica, para ampliar as vagas e entrar em sintonia com as necessidades formativas das nações latino-americanas, em processo inicial de urbanização. (BOTOMÉ, 1996).

Da mesma forma que ocorreu em Córdoba a universidade brasileira também foi pressionada, interna e externamente, para realizar reformas, ampliar suas vagas e incluir os filhos da classe média. Aliás, após 1950, quando o padrão de acumulação nacional passou a ser baseado na industrialização pesada, sob o comando do Estado e do capital estrangeiro, as classes médias se tornaram, cada vez mais, fortes *stakeholders* que legitimaram as reformas do Estado brasileiro na Educação Superior. Essas classes viam na formação universitária um mecanismo de inclusão no processo de desenvolvimento urbano, mas a quantidade reduzida de Instituições de Educação Superior dificultava o acesso a este nível de ensino. Por isso, a ampliação de vagas se tornou o ponto de confluência entre os interesses das classes médias e do Estado Brasileiro, legitimando as reformas universitárias do pós-50 e suas estratégias privatistas.

Assim, como demonstra Cunha (2003) há uma tendência privatista nas políticas educacionais brasileiras antes mesmo da chegada do pensamento neoliberal ao Brasil na década de 80. Essa tendência se evidencia por dois movimentos: como preferência pelo privado e como prática de colocar a administração pública a serviço de grupos particulares. Segundo Anísio Teixeira (1968) a existência de forças privatista contra o caráter público do Estado pode ser observada desde o período monárquico e se manteve na República brasileira, pelo poder dos coronéis e das oligarquias estaduais e municipais.

No que se refere à Educação Superior o privatismo expressa à tendência adotada pelo Estado brasileiro para expandir o número de vagas e de instituições neste nível de ensino, no caso, por meio do incentivo ao crescimento de faculdades e escolas superiores privadas, voltadas basicamente as atividades de ensino, em detrimento da expansão de instituições públicas e do modelo universitário. Exemplos dessa tendência de expansão para o privado podem ser vistos em diferentes momentos da história da educação no Brasil, desde a República Velha até a Reforma estatal da década de 90, como veremos a seguir.

Ao olharmos resumidamente a história da Educação Superior é possível observar o entrelaçamento dessas quatro tendências que auxiliaram na legitimação do Estado Avaliador no Brasil. O que nos permite inferir que esse tipo de ação estatal encontrou terra fértil para florescer na década de 90, não se configurando em mais uma moda transplantada, mas em processo que conseguiu se articular a fatores endógenos da história nacional. Esse contexto possibilitou que a avaliação atingisse o patamar de discurso forte também em solo brasileiro, que se expressasse como mecanismo de dominação que se impõe sobre o campo científico-educacional e exige refração urgente e cuidadosa das IES.

2.2. História da Educação Superior no Brasil

Similar aos outros países do continente latino-americano, a Educação Superior brasileira iniciou sob a influência das ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus. Os cursos eram voltados à formação clássica (latim, literatura greco-romana e filosofia) e, em poucos casos, a qualificação profissional, como o de Teologia para o preparo dos membros das ordens. No entanto, como adverte Cunha (2003, p. 153): “o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram em nosso país”.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, significou a refundação da Educação Superior, sob a égide do Estado e inspiração do modelo napoleônico. Contudo, apesar de transplantar um padrão acadêmico extremamente ligado à burocracia estatal moderna, o modelo efetivado no Brasil não conseguiu reproduzir todas as características acadêmicas e formativas do original francês, não se articulando às necessidades da novíssima sociedade brasileira. Essa situação reproduziu no Brasil o efeito da dependência econômica e cultural da corte portuguesa à França e à Inglaterra. Como explica Alves (2001) a modernidade iniciou tardiamente em Portugal, tanto que o iluminismo foi um fenômeno vindo de fora, por meio do apelo de intelectuais, denominados de estrangeirados, para que o país se modernizasse e buscasse padrões de desenvolvimento similares às nações europeias mais ricas e evoluídas. Como o pensamento dos estrangeirados correspondia a um produto não vinculado ao desenvolvimento material português este assumiu, muitas vezes, nuances artificialistas, o que explica o transplante para o Brasil de um modelo francês e ainda não totalmente ajustado à própria sociedade portuguesa. Nessas condições, apareceram as primeiras faculdades organizadas pela iniciativa governamental: duas escolas de medicina, as faculdades de direito, a faculdade de minas e mineralogia e a de engenharia, aliada a academia militar.

Entretanto, apesar do surgimento dessas instituições havia durante o Império a resistência à criação de uma universidade brasileira. Como explica Anísio Teixeira (1968, p. 26) “durante todo o período monárquico nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, e sempre o governo e parlamento os recusam”. Sem optar pela organização universitária o império criou cátedras isoladas para a formação dos profissionais em Medicina, Engenharia e Direito. Essas cátedras “eram unidades de ensino de extrema simplicidade se constituindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados” (CUNHA, 2003, p. 154). Ainda no império, a união dessas cátedras gerou as primeiras faculdades, academias e escolas de Educação Superior no Brasil. No entanto, a oferta

manteve-se bastante limitada e seu aspecto público pouco acentuado porque essas instituições respondiam aos interesses de grupos particulares – brasileiros e portugueses – e pouco se articulavam a cultura e as necessidades da nação.

O final da monarquia e o início do período republicano não significaram, como nos informa Anísio Teixeira (1960), o estabelecimento de uma ordem democrática no Brasil, com o caráter público do Estado moderno, pois manteve a tendência privatista do império. Privatista porque continuou a colocar as necessidades das classes oligárquicas acima dos interesses nacionais e, assim fazendo, manteve subtraído o caráter "público" do Estado e das leis, que apenas eram lembradas quando traziam benefícios ou permitiam a perseguição aos que não possuíam "valia social". De tal modo, na República, "o coronelismo sucedera às clãs aristocráticas e o país continuava de modo geral sujeito a oligarquias estaduais e municipais, com o poder das classes dominantes opondo-se ainda ao império puro e simples da lei". (TEIXEIRA, 1989, p.9).

Nesse contexto de pouco espírito público é que a República Velha precisou administrar os conflitos em torno da Educação Superior, em especial a admissão de alunos e as exigências para a criação de Instituições de Educação Superior, vindas dos novos grupos urbanos, desejosos de maior prestígio e participação social. As querelas sobre as novas vagas e sua forma de preenchimento se expressaram na legislação republicana como movimentos de expansão e de contração.

A Reforma de 1891 facilitou as condições de acesso às instituições públicas e permitiu que faculdades estaduais e particulares pudessem, sob a fiscalização do governo, outorgar diplomas, criando a primeira expansão da Educação Superior brasileira. Contudo, conforme se multiplicavam as faculdades também cresciam os movimentos de contestação a esse processo. Os críticos temiam que a expansão baixasse a qualidade do ensino e sua validade como estratégia de acesso e manutenção de privilégios sociais e, por isso, exigiam novas reformas. Em resposta às críticas surgiu o Decreto 8.659 de 1911 que regulamentou a Reforma Rivadávia Corrêa. Nesta, as instituições públicas de Educação Superior passaram a ser consideradas corporações autônomas, sendo a autonomia ampliada conforme a IES conseguisse arcar com suas despesas por meio da cobrança de taxas, o que incluía a taxa do exame de admissão. Aliás, o exame voltou a existir porque foi cancelado o privilégio dos concluintes dos ginásios de se escreverem em cursos superiores sem a realização de provas. Como a fiscalização pública estava atrelada ao financiamento, as instituições particulares deixaram de ser controladas, incentivando a expansão dessas faculdades. As críticas continuaram porque as medidas não trouxeram mudanças significativas ao processo e incentivaram ainda mais a expansão das faculdades. A pressão dos grupos insatisfeitos desencadeou a Reforma Carlos Maximiliano em 1915, que regulou o acesso à Educação Superior pela exigência de certificado de conclusão das matérias do

curso ginasial e pela aprovação nas provas de admissão, rebatizadas de exames vestibulares. Ainda no sentido de regular a matrícula na Educação Superior, o Decreto 16.782-A de 1925, de Rocha Vaz, introduziu o critério *numerus clausus* que fixava o número de vagas disponíveis por ano. Por este critério teriam direito a matrícula apenas os estudantes que apresentassem uma colocação compatível ao número de vagas, os demais não seriam classificados, precisando se submeter novamente aos exames no ano seguinte. Assim, desde o início do século XX o acesso à Educação Superior e a quantidade de vagas já se mostravam como questões recorrentes no cenário brasileiro e na agenda de debate entre Estado e sociedade. (CUNHA, 2003).

Como a República trouxe poucas mudanças à Educação Superior, a forma de expansão deste nível de ensino continuou a ser a mesma utilizada no império, ou seja, a multiplicação de faculdades isoladas. Apenas com a substituição da base econômica brasileira, de agrária à industrial, é que a universidade passou a ser uma ideia mais aceita dentro do país, uma vez que a industrialização criou funções nas quais a educação científica e técnica eram indispensáveis. (ROMANELLI, 1996).

Entretanto, fundar a universidade brasileira foi um processo conturbado e intermitente. As primeiras experiências foram temporárias e demonstraram que a consolidação da universidade não era uma tarefa fácil. A primeira instituição autodenominada de universidade apareceu em Manaus em 1909, promovida por grupos privados e alavancada pela prosperidade da exportação da borracha, mas o declínio da economia gomífera significou também o término dessa instituição. Outras experiências da iniciativa privada floresceram e pereceram entre 1911 e 1920, evidenciando a dificuldade de consolidação, no Brasil, de instituições universitárias sem o aporte financeiro do Estado.

Somente no final da República velha é que surgem as primeiras tentativas de criação de universidades públicas, pela união de faculdades isoladas já existentes, o que demonstra que não houve efetivamente uma ruptura com as ações anteriormente desenvolvidas, pois a nova instituição nasceu pela justaposição de antigas, o que significou incorporar e unir culturas institucionais, *habitus e illusios*, não necessariamente ajustadas sobre uma mesma denominação.

Nesta linha, em 1920, ocorreu a união de três escolas superiores no Rio de Janeiro, para fundar a universidade no então Distrito Federal. A união das faculdades demorou 17 anos para se consolidar e, por isso, apenas em 1937 é que efetivamente surge a Universidade do Distrito Federal. Como nos ensina Cunha (2003) a forma de criação e a falta de condições práticas de autonomia tornaram essa universidade pioneira uma instituição muito frágil e internamente desarticulada durante seus primeiros anos de existência. Apesar disso, o procedimento utilizado para sua constituição foi paradigmático

para as que vieram depois, ou seja, a maioria das universidades posteriores nasceu da união de faculdades profissionais preexistentes.

Segundo Anísio Teixeira (1968, p. 50) o ensino ministrado nas IES, no final da República Velha, era enciclopédico, baseado em um extenso currículo, sem qualquer especialização, o que trazia subtendido que o aluno iria mesmo se “formar pela prática e depois de deixar a escola”. Os professores se limitavam a dar aulas e eram de tempo parcial, já os alunos, a maioria de famílias ricas, eram “de tempo integral”, dividindo seus horários entre as aulas, a biblioteca, os jogos e as festas, “com acentuado sentido de lazer e traços de boêmia”.

Esta educação descontextualizada das necessidades do Brasil e ministrada em estabelecimentos raros e precários foi duramente criticada após 1930. Os pedidos de reforma foram feitos tanto por atores internos quanto externos à academia, uma vez que a pressão pela Educação Superior, considerado fonte de *status* social, se intensificou.

Internamente, a comunidade acadêmica, em especial os alunos, tardiamente inspirada no movimento de Córdoba, exigia uma reformulação que garantisse a inserção da universidade em solo brasileiro, transformando essa instituição em um espaço não apenas de transmissão, mas também de elaboração de uma cultura nacional, isto aos moldes do modelo alemão de universidade. Além disso, para os críticos da época a academia deveria ser um espaço de ampliação dos ideais e práticas democráticas, se colocando contra a tradição autoritária e oligárquica do fazer político no Brasil. Queriam esses críticos ainda que a universidade deixasse de se concentrar apenas no ensino, fazendo da pesquisa sua principal atividade. (TEIXEIRA, 1968; ROMANELLI, 1996).

Mas o isolamento das faculdades fez com esses “ares de mudanças” não fossem homogêneos, gerando diferenciações entre elas. Por exemplo, enquanto a medicina passou a buscar o tratamento de doenças de grande ocorrência nacional, as engenharias se centravam ainda mais no estudo da tecnologia vinda do exterior, mantendo o transplante de modelos acadêmicos. (TEIXEIRA, 1989).

Em relação aos atores externos, os *stakeholders*, a crítica destes recaía sobre o reduzido número de vagas das IES. A reivindicação de mais vagas vinha principalmente da pequena, mas expressiva, classe média urbana que começava a se delinear no Brasil. Isto ocorria porque este tipo de educação fornecia prestígio social e permitia, por exemplo, aspirar a cargos públicos.

Essa pressão, de atores internos e externos as IES, levou o Governo Provisório de 1930, a assumir a tarefa de renovar a Educação Superior. Tentando atender a objetivos conflitantes, de qualidade de ensino e quantidade de vagas, elaborou-se o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, promulgado por Francisco Campos, que havia assumido o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. (ROMANELLI, 1996).

Neste decreto, se previa a organização deste nível de ensino a partir do regime universitário. Administrativamente a universidade deveria apresentar: Reitoria, Conselho Universitário, Assembleia Universitária e a Direção de cada escola. Os cursos passaram a ter quatro modalidades: graduação, equiparados, aperfeiçoamento e especialização. O decreto criou ainda a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa nova faculdade tinha por função interligar as demais escolas profissionais, pois passaria a incumbir-se do ensino básico ou propedêutico de todos os alunos, ficando as escolas profissionais apenas com a formação específica. (ROMANELLI, 1996)

Mas a desarticulação interna da universidade brasileira, aliada a outras condicionantes políticas externas ao campo científico-educacional, acabou isolando também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a diminuindo ao papel de uma escola normal superior, na qual se formava o professor secundário. Neste modelo, essas faculdades se multiplicaram pela nação. (ROMANELLI, 1996; FÁVERO, 2000).

Assim, por vários fatores, a reforma não conseguiu realizar os objetivos formativos que proclamava, entre essas condicionantes se encontra a própria resistência das faculdades, que apesar de agregadas sob o título de universidades permaneciam em uma posição de defesa dentro dos limites da própria escola de origem. Outro fator importante foi o incentivo estatal ao desenvolvimento do setor particular, resultando em um modelo de expansão que manteve a tendência privatista das reformas anteriores. Segundo Anísio Teixeira (1968, p.15) esse período evidencia a ausência de um Estado realmente preocupado com a qualidade da educação, pois: “tudo mais passou a ser criado como uma sangria desatada, que, de repente, nos tornasse capazes de contar com quadros de magistério secundário e superior de tal modo numerosos que deixariam boquiaberto qualquer cidadão brasileiro da década de 20”.

Importante destacar que a partir de 1931 a atuação do Governo Federal seguiu um caminho cada vez mais legalista e centralizador em relação às nascentes universidades, uma vez que buscava legislar essas instituições a tal ponto que a autonomia era mais simbólica do que real, como relembra Anísio Teixeira (1968, p. 25): “celebramos uma carta de autonomia tanto mais divertida quanto por ela o professor continuava funcionário do Estado, por ele nomeado e por ele mantido, e o seu orçamento ao mais extremo detalhe fixado pelo executivo e legislativo do Estado”.

Com o fim da era Vargas e o “retorno da democracia”, as exigências de reforma voltaram a ocorrer, sendo alardeadas tanto pelos membros internos à universidade, desejosos ainda de profundas mudanças estruturais, quanto pelos setores sociais externos, que continuavam demandando a ampliação de vagas.

Especificamente sobre as pressões por vagas, estas aumentaram a partir de 1950 em virtude de questões educativas, políticas e econômicas. Do ponto de vista político, o

populismo, utilizado como instrumento de dominação das massas pelos governos de 50 e 60, intensificou a pressão popular sobre a esfera estatal. Na economia, a mudança no padrão de acumulação nacional, baseado na industrialização pesada guiada pelo Estado e pelo capital estrangeiro, consolidou o parque industrial brasileiro e criou novas exigências formativas. Na educação, as demandas aumentaram em virtude da expansão da escola secundária e da equiparação da educação profissional de nível médio com os cursos propedêuticos, o que garantiu aos alunos dos cursos profissionais a possibilidade de participarem dos exames vestibulares (direito anteriormente negado pela estrutura dual que regia o ensino médio e permitia que apenas os alunos do propedêutico pudessem se candidatar às vagas da Educação Superior).

A pressão por vagas foi respondida com uma nova expansão do sistema. Contudo essa expansão se diferenciou das anteriores pela forma que assumiu: baseada na criação de faculdades e universidades públicas. A fundação dessas novas instituições apresentou três estratégias. Primeiro, a abertura de faculdades públicas nos estados que não possuíam nenhuma faculdade ou que apenas contassem com IES privadas. Segundo, a gratuidade do ensino pela ausência de cobrança de taxas nas instituições públicas, mesmo que a legislação ainda as permitisse. E, por fim, a federalização de faculdades estaduais e privadas para a composição de universidades federais o que resultou, como explica Cunha (2003), na criação da maior parte das Ifes hoje existentes no país.

A criação de universidades públicas foi duramente criticada pelos setores privados e pelos grupos de oposição política que defendiam a expansão de vagas dentro das instituições já existentes e não pelo aumento no número de instituições, porque essas federalizações trariam, segundo esses grupos, maiores custos ao Estado e a sociedade. (CUNHA, 2003). De outro modo, para Anísio Teixeira o problema não era a criação das universidades, mas o processo de federalização que levou investimentos públicos para faculdades privadas, ao invés da criação de instituições públicas totalmente novas.

Além da expansão quantitativa das universidades, as décadas de 50 e 60 trouxeram à tona as críticas sobre a qualidade da educação. Essas críticas iniciaram uma reflexão coletiva dentro da comunidade acadêmica sobre o tipo de reforma necessária ao sistema de Educação Superior, enfatizando principalmente o compromisso social da universidade. A influência do movimento de Córdoba se fez novamente sentir nas propostas realizadas nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária, realizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961, 1962 e 1963.

Nesse contexto, formas organizativas inovadoras e audaciosas foram incentivadas pelos agentes do ainda nascente campo científico-educacional brasileiro, como foi o caso da Universidade de Brasília (UnB), fundada na nova capital do país. Diferente das anteriores, a UnB não foi o resultado da justaposição de faculdades isoladas, mas de um projeto

orientado a fundar uma universidade capaz de integrar e articular as diferentes áreas do conhecimento. Defendiam Teixeira e Ribeiro (1960, p. 311) que “apenas uma universidade nova, totalmente planejada para novos fins, com bases mais flexíveis, pode liderar o caminho para novas perspectivas do ensino superior no Brasil”. Além disso, a Unb foi criada sob o regime fundacional na esperança que pudesse se livrar das amarras do poder do Estado, sem contudo, perder a característica de entidade pública e assim ser capaz de interagir e dinamizar a nova capital. (CUNHA, 2003).

Todavia, com o golpe de 1964, esse debate foi ignorado fornecendo o governo federal, novamente por conta própria, os objetivos à atuação das universidades. A reforma proposta pelos militares se pautava nas estratégias elaboradas pelo Mec, a partir de consultoria norte-americana, ratificada em 1965 e 1967 pelos acordos Mec/Usaid e em 1966 pelo Plano *Atcon*. (ROMANELLI, 1996).

A nova reforma da Educação Superior refletiu o entusiasmo político com o modelo de desenvolvimento capitalista vivido no período, que estava “sob o comando do Estado, caracterizado pela liderança das indústrias metal-mecânicas” (CARVALHO, 1995, p. 25). O crescimento econômico propiciado pela parceria Estado e indústria sustentou a ideologia do “milagre brasileiro” durante a ditadura militar e o transplante de modelos formativos dos países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos da América.

Neste contexto, em 1968, a Lei 5.540 regularizou a Reforma da Educação Superior, tendo por base a educação norte-americana, pela adoção de princípios gerenciais, como a racionalização, eficiência, eficácia e produtividade, equiparando o ensino à produção de uma mercadoria, onde se incluí custos e benefícios. Como analisa Fonseca (2010) o vínculo educação-economia, visível desde o governo de Kubitschek, se sustentou na teoria do capital humano e no enfoque da mão de obra (*man-power-approach*), segundo os quais a educação deve produzir competências técnicas para o emprego e assim auxiliar no desenvolvimento econômico do país.

O período militar se expressou como uma modernização autoritária que possuiu efeitos contraditórios na prática das IES, em especial nas universidades públicas. Para Cunha (2003) essa contradição se refere ao caráter autoritário da reforma e a consequente diminuição da autonomia universitária, e os efeitos qualitativos no cotidiano acadêmico que permitiram que, ao final do período militar, a pós-graduação se consolidasse no Brasil, ampliando a autonomia universitária e transformando as IES brasileiras, sobretudo as Ifes, em instituições caracterizadas pela tríade pesquisa, ensino e extensão.

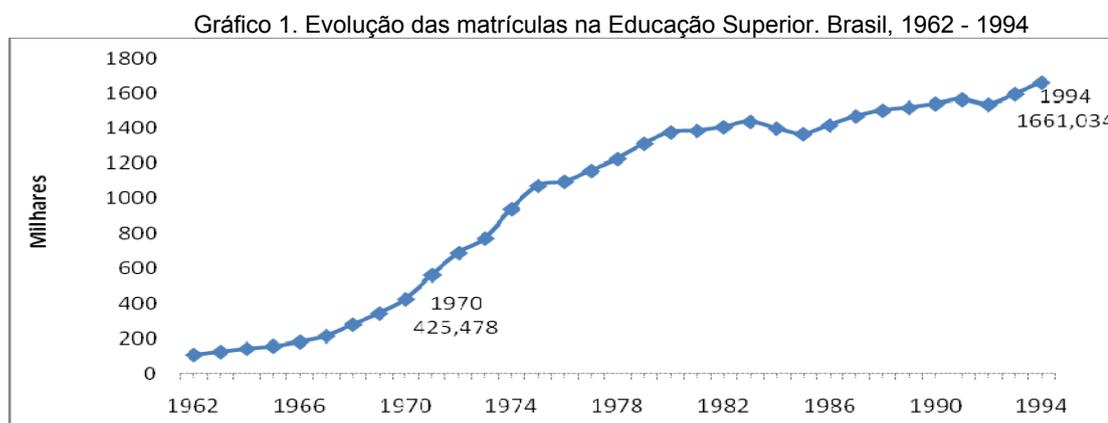
Contudo, ao olharmos pela teoria dos campos o desenvolvimento do período, se pode perceber que as mudanças positivas não foram produzidas pelos militares, mas pela capacidade do jovem campo científico-educacional brasileiro de crescer dentro de um contexto coercitivo. As mudanças administrativas e acadêmicas impostas pelas reformas

permitiram movimentos de absorção, refração e recriação coletivas fundamentais a consolidação de um cotidiano realmente universitário no Brasil.

A prática da pós-graduação, por meio das redes nacionais e internacionais de colaboração, permitiu que os pesquisadores brasileiros ampliassem seu capital científico e pudessem consolidar estratégias de autonomia. “Para isso, foi indispensável o intercâmbio com instituições universitárias da Europa e dos EUA, mediante a estada nelas de brasileiros em programas de doutoramento e estágio, assim como a vinda de professores visitantes”. (CUNHA, 2003, p. 184). Assim, é preciso considerar que o relacionamento interinstitucional não foi negativo, pois auxiliou na ampliação da capacidade expressiva das IES. Na verdade, essa situação revela que uma cooperação horizontal, na qual exista uma agenda nacional e internacional compartilhada, principalmente criando redes de solidariedade entre as universidades, é fundamental para que estas possam construir coletivamente novos *habitus* acadêmicos, mais adequados aos desafios das sociedades contemporâneas. (Cf. ARAGON, 2001; SANDER, 1995).

Além disso, a modernização autoritária permitiu ainda a crítica coletiva dos agentes sobre a relação entre poder e educação, em especial na área de humanas, incentivando o estudo e a constituição de linhas de pesquisa críticas, assentadas inicialmente em autores crítico-reprodutivistas e, posteriormente, nos históricos-críticos, permitindo a superação de uma postura ingênua que acreditava que a educação poderia realizar sozinha a transformação da realidade.

No que se refere à pressão das classes médias por mais vagas na Educação Superior, esta foi respondida pelos militares com o incentivo a expansão do sistema, a maior em termos absolutos até aquele momento, o que transformou a década de 70 em ponto de referência do processo de massificação deste nível de ensino, conforme ilustra o gráfico 1 que demonstra o elevado crescimento no número de matrículas entre 1962 a 1994, com destaque para o ano de 1970, pois a partir deste a expansão torna-se mais acelerada.



Fonte: Elaboração própria com dados do Inep. 2010.

Contudo, o crescimento das matrículas na Educação Superior e o desenvolvimento científico das IES não significaram que o Estado tenha feito uma opção pela Educação Superior pública e pelo modelo universitário, tanto que mantiveram a tendência privatista e a proliferação de faculdades isoladas como a forma privilegiada de expansão, em virtude “das afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior” (CUNHA, 2003, p. 180). Por isso, se a expansão propiciada pela Reforma de 68 resultou no aumento de vagas nas universidades públicas, esta incentivou ainda mais o crescimento do setor privado, impulsionando a massificação desse nível de ensino pela proliferação de instituições particulares, o que desvela que a maioria das matrículas apresentadas no gráfico anterior era em faculdades privadas.

O fim da ditadura militar não se traduziu em mudanças profundas no relacionamento entre Estado e universidades, pois a década de 80, e posteriormente a de 90, do século XX, trouxeram à tona o discurso gerencial, novamente imposto pelo Mec, ficando claro para o movimento docente das IES “que a chamada redemocratização da sociedade brasileira não eliminou o autoritarismo estatal”. (ANDES, 2003, p. 11).

2.3. O nascimento do Estado Avaliador no contexto da Reforma do Estado brasileiro: a década de 90

O “nascimento” do Estado avaliador no Brasil, ou melhor, das políticas que caracterizam esse modelo teórico de ação estatal, podem ser localizadas na década de 90, na Reforma do Estado Brasileiro, proposta no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002. A reforma seguiu a tendência mundial de diminuição dos gastos públicos no setor social e produtivo e aumento da função fiscalizadora, deixando o Estado de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. (BRASIL/MARE, 2005, p.12). O discurso do governo enfatizava ainda a necessidade de mudanças urgentes no aparato burocrático e a ampliação da representatividade política dos cidadãos, pela criação de espaços públicos não-estatais, nos quais os cidadãos-clientes poderiam melhor controlar a qualidade dos serviços públicos recebidos ou contratados.

A partir dessa reforma, as estratégias características do Estado avaliador, anteriormente comentadas, começaram a dominar os discursos e as práticas na Educação Superior. Termos como privatização, prestação de contas, responsabilização e *rankings*, passaram a ser constantemente utilizados no campo científico-educacional brasileiro. A ideia que a regulação da Educação Superior não interessava apenas ao Estado, mas a toda

a sociedade ganhou força. Por isso, mesmo que a palavra *stakeholders* não tenha figurado no novo vocabulário introduzido pela reforma, esta se constituiu em uma das grandes estratégias utilizadas para legitimar as mudanças propostas pelo Estado.

Assim, os defensores da reforma a divulgavam como um processo de inclusão da sociedade na gerencia do país, de transformação dos cidadãos em parceiros do Estado. Tal era a posição de Bresser Pereira, para o qual “a renovação da institucionalidade política começa[va] assim a erigir-se em tema central, colocada em dupla dimensão: a *accountability* como demanda expressa perante as instituições públicas; e a cidadania como sujeito político direto”. (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 23). No mesmo sentido, defendia Paulo Renato de Souza, ministro da educação de 1995 a 2002, que a reforma se constituía em uma mudança no *modus operandi* da política social brasileira, estabelecendo uma interação direta do Estado com a sociedade e, por isso, “evitando explicitamente as mediações corporativas, partidárias e clientelísticas”. (SOUZA, 2005, XXIII).

Apoiada sobre justificativas de transparência, democracia e mudança a reforma estatal era apresentada como um momento inexorável e positivo ao desenvolvimento nacional, e as políticas avaliativas como estratégia de pressão da sociedade sobre as agências formativas, permitindo harmonizar a oferta educacional às reais demandas do povo brasileiro.

Os encaminhamentos adotados pelo governo seguiram modelos internacionais, vindos principalmente do Banco Mundial (BM). Essa aproximação de visões é perceptível, por exemplo, segundo Kruppa (2001), na proposta do plano “Brasil em Ação”, para o período 1995 – 1998, na qual o governo defendeu a necessidade de um novo modelo de gestão no qual o setor privado deveria possuir um papel importante, interagindo com os agentes públicos. A “estreita colaboração” do governo brasileiro com o BM foi enfatizada também pelo próprio banco ao divulgar seus eixos de ação para o período de 2000 a 2002.

Uma ideia-força do BM assumida pelo governo, por meio do Mec, foi a que concebe a educação básica como prioritária para os investimentos públicos, sendo o setor privado estimulado a investir nos cursos superiores e na área da pesquisa. A entrada maciça do setor privado na Educação Superior deveria permitir o surgimento de um “mercado diversificado e flexível de cursos superiores” que conseguisse atender as “múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social e as necessidades de aprendizagem de um alunado diversificado” (BM, 2003, s/p).

Na mesma linha de argumentação do BM, o Mec adotou uma postura contrária ao modelo unificado (ensino-pesquisa-extensão), o acusando de caro, obsoleto e incapaz de inserir os estudantes nas novas dinâmicas econômicas. Contrapondo este modelo, o Mec defendeu, durante toda a década de 90, a organização de um sistema de Educação Superior no qual a universidade fosse apenas uma das formas possíveis, existindo

instituições não universitárias, mantidas principalmente pela rede particular. A qualidade deste ensino, apesar de privado, seria garantida pelo Mec por meio de mecanismos de “controle” e avaliação.

É neste cenário que a avaliação ganha centralidade nas políticas estatais. Centralidade porque existiam políticas avaliativas anteriores a este período, mas de forma insipiente e descontinua. Como evidência Horta (2006), as avaliações educacionais realizadas pelo Estado brasileiro possuem como antecedentes os levantamentos e medições estatísticas, tanto que incluem a criação do IBGE, em 1934, como parte dessa trajetória. Entretanto, o órgão que efetivamente desenvolveu as práticas de medição educacional no país foi o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (Inep), fundado em 1937, sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia. Inicialmente, o Inep se voltou para o estudo da psicologia escolar e à análise dos custos e despesas educacionais, por nível de ensino, com objetivo de subsidiar os estudos internacionais comparados. Apesar dos avanços do Inep, as primeiras experiências avaliativas ocorreram por iniciativa da Capes, que a partir de 1976, passou a avaliar os programas de pós-graduação em todo o país. (HORTA, 2006).

Assim, quando o governo colocou em destaque as políticas avaliativas, o Brasil já possuía alguns órgãos com experiência em avaliação e medição educacional. Aliás, avaliação e medida foram tomadas praticamente como sinônimos, porque a avaliação, liderada pelo Inep, passou a privilegiar o uso de indicadores quantitativos e os testes criteriosais estandarizados. Neste sentido, apesar da avaliação possuir uma história anterior a Reforma estatal da década de 90, é somente a partir desta que a avaliação deixa de ser uma política de governo e passa efetivamente a expressar uma política de Estado, figurando como elemento constante nas estratégias de legitimação da esfera estatal.

Para Souza (2005), a avaliação compôs a tríade que explica o êxito das políticas reformistas durante seu mandato a frente do Mec. Segundo este, o trio avaliação, informação e comunicação permitiram contar com a parceria da sociedade nas questões educacionais porque responderam a uma demanda de participação que vinha aumentando desde a redemocratização do país na década de 80.

Contudo, a transformação da sociedade em *stakeholders* não foi uma criação do governo Fernando Henrique Cardoso, o que este fez foi utilizar a insatisfação social que já existia para legitimar suas estratégias reformistas. Tanto que a pressão social sobre as IES vinha crescendo antes deste governo, tendo na mídia, escrita e televisionada, seu principal canal de divulgação. As críticas eram as mesmas que historicamente emanaram das classes médias brasileiras, no caso, a qualidade do ensino e a quantidade de vagas disponíveis, sobretudo nas universidades públicas que continuavam absorvendo apenas

uma pequena parte da demanda, considerada “mais preparada” e em sua maioria oriunda de grupos com maior poder aquisitivo.

Antes da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, as universidades responderam as pressões da sociedade e da mídia por meio da proposição de um modelo avaliativo que vinculava autonomia e qualidade institucional. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) formulou e apresentou a proposta, denominada de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), à Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/Mec). Após aprovação ministerial, em 1994, o Paiub tornou-se referência para a avaliação das IES.

A articulação entre qualidade e autonomia se expressava nos três momentos propostos pelo Paiub: autorreferência, autoanálise e autodesenvolvimento. Esses três momentos intentavam garantir, por meio da avaliação, uma reflexão coletiva sobre a práxis universitária que a permitisse avançar qualitativamente, respondendo a seus compromissos sociais e científicos de forma criativa e democrática.

Essa situação evidencia que as IES, em especial as universidades públicas, já vinham realizando mudanças administrativas e acadêmicas a partir de avaliações internas, que representavam uma reflexão endógena e coletiva, pois contava com diferentes interlocutores como a Andes, SBPC, Fasubra e OAB. As mudanças propostas encaminhavam para uma ampliação da democracia interna das universidades e a melhoria do relacionamento das IES com as demandas sociais. Compreendiam as universidades a urgência em conciliar os desafios da gestão democrática, com o estabelecimento de novos padrões de qualidade e a produção de tecnologia.

Quando iniciou o governo Fernando Henrique Cardoso o Paiub foi inicialmente incluído como um dos procedimentos avaliativos das IES, mas perdeu a centralidade que possuía, sendo obscurecido pelo Exame Nacional de Cursos (Enc), instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e pela portaria ministerial nº 249, de 18 de março de 1996. Os debates em torno do Enc, batizado de “provão” pelo movimento estudantil, ganharam visibilidade na mídia e mobilizaram a opinião pública em torno desse mecanismo avaliativo, ampliando a importância que efetivamente esse exame deveria ter. Como analisa Dias Sobrinho (2000, p. 135) “a celeuma sobre o provão que a imprensa alimentou a partir de 1996 lançou uma cortina de fumaça sobre várias modalidades de avaliação da educação superior brasileira. Em virtude disso, avaliação da educação superior no Brasil passou a ser popularmente sinônimo de provão”.

Diferente do Paiub, o Enc expressava claramente o compromisso político do Estado brasileiro com o ideário neoliberal de concorrência de mercado, pois a educação passou a ser concebida como um serviço que deveria ser avaliado, tendo por foco a verificação da qualidade e seus reflexos na área econômica. A partir dessa visão economicista o Enc

difundiu a lógica competitiva dos *rankings*, da classificação entre melhores e piores instituições, entre os agentes do campo científico-educacional brasileiro.

O Enc não apenas obscureceu o Paiub, como também expressou a forma de consolidação do Estado Avaliador no Brasil, pois a trajetória deste exame sintetiza as dinâmicas utilizadas para legitimar este modelo de ação estatal perante a sociedade brasileira, por meio das táticas de *accountability*, *stakeholders* e *rankings*.

Segundo relembra Souza (2005), ministro que instituiu o “provão”, as situações que deflagraram a proposta do exame foram os problemas existentes no sistema de acreditação das IES, que ocorria sem nenhuma avaliação objetiva da qualidade, o que considerava problemático em virtude da expansão das matrículas na Educação Superior, iniciada na década de 70, sobretudo em faculdades e universidades privadas, e das críticas da sociedade à qualidade do ensino ministrado nestas instituições. Por esse argumento, o Enc foi originalmente delineado para servir de base objetiva para o sistema de acreditação e ampliar a qualidade do ensino pela transformação das boas instituições em referência para as mais frágeis, pela comparação entre as performances. Todavia, a inclusão das IES de referência, no caso as universidades, que eram protegidas pela autonomia universitária, ratificada na Constituição de 88, demandou estratégias específicas que as obrigassem a participar, sem que isto significasse ilegalidade. Esta situação foi resolvida pela inclusão do exame como requisito adicional para emissão do diploma de qualquer IES credenciada.

Mesmo afirmando que não feria a autonomia universitária, o Enc sofreu duras críticas das universidades públicas que entendiam que a obrigatoriedade do exame para os alunos, na prática, também obrigava as instituições a aderirem ao projeto. Além do mais, uma única prova dificilmente seria capaz de aferir a qualidade do ensino ministrado nessas instituições e muito menos garantir a elevação da qualidade nas IES consideradas frágeis e precárias.

A principal tática do governo para rebater as críticas das universidades públicas e legitimar o Enc foi o debate direto com a sociedade através dos meios de comunicação. Na mídia escrita, se destacam os artigos publicados pelo próprio ex-ministro Paulo Renato de Souza e outras matérias diretamente relacionadas ao exame, publicadas na Folha de São Paulo, no Correio Brasiliense entre outros. Na mídia televisionada, a propaganda e a intensa participação do ex-ministro em diversos programas, alguns inclusive destinados ao público jovem, como o realizado na MTV, garantiram boas repercussões para a iniciativa do Mec. Estratégias de *marketing* também foram fundamentais para o apoio da sociedade ao projeto, entre estas a adoção do nome com o qual a Une tentava desmoralizar o Enc. Assim, o termo “provão” passou a ser utilizado também pelo Mec, na tentativa de transformar o sentido pejorativo do apelido. Essa estratégia deu origem a “Revista do Provão”, dirigida a todos os alunos que realizariam o exame, com artigos e entrevistas que evidenciavam a importância do teste na elevação da qualidade da Educação Superior. (SOUZA, 2005).

A estratégia de assumir a sociedade como um “interessado” legítimo na Educação Superior, como um *stakeholders*, permitiu ao governo utilizar a histórica pressão social sobre as universidades, em relação à qualidade e a quantidade vagas, e ao mesmo tempo eximir o Estado pelos problemas educacionais. A parceria do Estado com a sociedade, sob a lógica da responsabilização ou *accountability*, permitiu que o Enc ganhasse adesão fora dos muros das universidades, tanto que “os defensores da nova proposta começaram a surgir, especialmente vindos da sociedade instruída em geral, mas não pertencentes à academia, como profissionais, dirigentes empresariais e jornalistas”. (SOUZA, 2005, p. 156).

A tática da responsabilização acirrou as críticas da sociedade e da mídia em relação à atuação das IES, acusadas de ignorar as novas necessidades formativas, colocadas pelas mudanças no mundo do trabalho e pela introdução das TIC, por isso, “o debate mostrava claramente uma profunda dissociação entre a percepção da sociedade sobre nosso sistema de ensino superior e a visão de nossa comunidade acadêmica” (SOUZA, 2005, p. 156). Nesse processo de pressão social sobre as universidades, o Enc era defendido pelo governo como uma forma de *accountability* necessária ao sistema, como uma prestação de contas públicas se as IES estavam realmente oferecendo uma formação de qualidade.

Pelas estratégias citadas, o Mec conseguiu garantir a obrigatoriedade do exame, a participação maciça dos estudantes – em que pese alguns boicotes liderados pela Une –, a continuidade deste mecanismo e a absorção de sua necessidade pelos próprios agentes do campo científico-educacional. Este processo evidencia que a avaliação se tornou um discurso forte e, como tal, absorvido e refratado pelas IES, tanto que quando houve a possibilidade de cancelamento do exame, após a mudança presidencial, esta modalidade de avaliação externa continuou, apesar de algumas mudanças metodológicas e de nomenclatura, pois o Enc passou a ser chamado de Enade.

O Enc teve sua primeira edição em 1996 e abrangeu as áreas de Direito, engenharia e administração. O último exame realizado na gestão Fernando Henrique Cardoso foi em 2002 e contou com 24 áreas. A tabela 5 evidencia o crescimento na abrangência do “provão” até 2003, quando foi substituído pelo Enade.

Tabela 5 - Número de cursos e áreas de conhecimentos que participaram do Exame Nacional de Cursos - Brasil, 1996 - 2003.

| Ano | Cursos | Áreas de conhecimento |
|------|--------|-----------------------|
| 1996 | 616 | 03 |
| 1997 | 822 | 06 |
| 1998 | 1.710 | 10 |
| 1999 | 2.151 | 13 |
| 2000 | 2.888 | 18 |
| 2001 | 3.701 | 20 |
| 2002 | 5.031 | 24 |
| 2003 | 5.897 | 26 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

A tabela demonstra que de 1996 a 2003 o “provão” ampliou significativamente o número de áreas avaliadas e a quantidade de cursos participantes. Isso desvela que apesar da resistência das universidades e da contestação realizada pelo movimento estudantil, em particular a Une, o exame conseguiu se consolidar como mecanismo avaliativo.

Compatível com as estratégias do Estado avaliador, anteriormente analisadas, o “provão” se caracterizou como um teste criterial estandardizado com efeitos normativos e, como tal, provocou, ao mesmo tempo, efeitos de mercado e de quase-mercado. Isso porque, por um lado, ampliou a regulação estatal sobre as IES e, por outro, incentivou a competição entre as instituições, pois a divulgação dos resultados assumiu a lógica dos *rankings*.

Como nos ensina Dias Sobrinho (2000) o alvoroço em torno do “provão”, possuiu um lado positivo, pois colocou a avaliação das IES no centro do debate nacional, mas o encaminhamento da discussão escondeu a essência do problema, pois pouco se falou sobre avaliação educativa, quase nada se discutiu sobre como avaliar para efetivamente melhorar os processos formativos e sobre quais condições trabalhavam as universidades públicas brasileiras. Além disso, o debate não foi capaz de pôr em evidência que medir não é avaliar; que um instrumento isolado não pode ser considerado um programa formativo e que é muito questionável a relação mecânica entre o desempenho em uma prova e o processo formativo recebido.

Ainda para Dias Sobrinho (2000), faltou discutir os efeitos deste tipo de avaliação na qualidade do sistema, pelo perigo do ensino se reduzir a estudar para a prova, o que diminuiria a complexidade da formação universitária. Outro perigo é que o exame, ao induzir a tecnificação, pelo ajuste dos cursos às exigências do mercado, negaria o sentido público da educação, pois as universidades, além de formar profissionais competentes, devem formar cidadãos ativos e críticos, capazes de participar e construir uma nação mais justa.

Nesse sentido, os debates provocados pelo “provão” se mantiveram na superficialidade do tema avaliativo e sugeriram um impasse a ser resolvido pela sociedade: de um lado o governo, tentando modernizar as IES; de outro, a comunidade acadêmica, encastelada em seus muros, não aceitando ser avaliada, omitindo-se que estas já vinham desenvolvendo processos de autoavaliação. O resultado: a legitimidade social a um mecanismo avaliativo isolado, que dificilmente seria capaz de solucionar o dilema da quantidade com qualidade que tanto preocupava a sociedade, em especial as classes médias.

Além da legitimidade social, o Estado Avaliador foi sustentado juridicamente por meio de amplas reformas realizadas em todos os níveis educacionais, que movimentaram a década de 90, antes mesmo do governo Fernando Henrique Cardoso, pela enxurrada de medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções e pareceres.

Ainda no governo Itamar Franco, que substituiu o presidente deposto Collor de Melo, as preocupações avaliativas se fizeram sentir no Plano Decenal de Educação para Todos. Este documento atendeu as exigências da Unesco para que os países membros elaborassem planos educacionais em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Internacional de Jontien, em 1990. Como analisa Fonseca (2010) o plano brasileiro adsorveu as orientações doutrinárias e as metas quantitativas do fórum internacional, bem como a ênfase no desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação básica, voltados a aferir a aprendizagem dos alunos. As orientações do plano foram confirmadas durante a década de 90 pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O marco nacional do processo de institucionalização das políticas avaliativas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/96), pois esta oficializou os novos parâmetros e princípios defendidos pelo Governo Federal. A aprovação da LDB expressou a tensão vivida no período entre os representantes das universidades e o Mec, porque em 25 de outubro de 1995 o Senado Federal aprovou o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, que descaracterizava a proposta elaborada em seminários e encontros nacionais promovidos pela Andes - SN, demonstrando que os interesses do governo da época não convergiam com os dos profissionais da educação.

Pela LDB o espírito da reforma do Estado foi difundido oficialmente no campo educacional brasileiro. A *accountability* foi contemplada no artigo 9º, nos incisos VI, VIII e IX, que instituiu como dever da União: assegurar a realização de processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino; organizar a avaliação das Instituições de Educação Superior, bem como credenciar e supervisionar os cursos nelas ofertados. Por meio desses três procedimentos, com focos diferenciados – no aluno, na instituição e no curso –, seria possível analisar, comparar e divulgar a qualidade do serviço prestado pelos diferentes agentes educativos, em todos os níveis, sobretudo os responsáveis pela Educação Superior. No mesmo sentido, o artigo 46 indica que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das instituições de Educação Superior, terão prazos limitados e renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.

Outro aspecto importante da reforma contemplado na LDB foi à possibilidade de lucro pelas instituições privadas de Educação Superior, ao permitir que estas apresentassem diferentes graus de abrangência ou especialização, o que inclui a possibilidade de criação de IES privadas com e sem fins lucrativos. Por essa medida, a LDB incentivou o crescimento do mercado educacional que caracteriza o Estado Avaliador, pois autorizou a inclusão de IES pouco alimentadas pelas *illusios* acadêmicas e mais voltadas à obtenção do lucro, essa *doxa* primordial do campo econômico.

Em que pesem as críticas ao caráter regulatório da avaliação institucional expresso na letra da lei, a LDB também inovou e avançou do ponto de vista pedagógico ao incluir explicitamente a preocupação com a qualidade do ensino ofertado no Brasil, tanto que, no Título II, “Dos princípios e fins da educação nacional”, no inciso IX, se estabelece como fundamental à Educação a “garantia de padrão de qualidade”. Embora a LDB defina no Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, no inciso X, que os padrões de qualidade de ensino devam ser “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, o que encaminha a uma leitura economicista de qualidade, a lei, em sua totalidade, não expressa explicitamente a que noção de qualidade efetivamente se refere, uma vez que apresenta em seu *corpus* tanto a visão gerencialista quanto a educativa, esta última presente, inclusive, nas exigências de valorização dos profissionais da Educação (Art. 67); de gestão democrática das instituições de ensino públicas, sejam estas escolas ou universidades (Art. 3, inciso VIII, e Art. 56); e na ratificação da autonomia universitária expressa na Carta Constitucional de 1988.

Assim, pelo processo de construção da lei, que apesar dos conflitos absorveu algumas demandas presentes na proposta da Andes, a LDB contempla em seu texto os dois paradigmas avaliativos anteriormente analisados, sendo a visão gerencial mais observada quando a lei versa sobre a relação do poder público com as instituições de ensino e a perspectiva formativa quando trata da avaliação da aprendizagem, a ser garantida no interior das escolas e universidades brasileiras. De tal forma, a relação entre o Estado e as instituições sugere uma face mais reguladora ou “supervisora”, utilizando a expressão que consta na lei, e as interações educativas, no interior dos estabelecimentos de ensino, são contempladas em uma perspectiva pedagógica, como evidencia o artigo 24, que versa sobre a Educação Básica, e o artigo 31, que trata da Educação Infantil:

Art. 24, inciso V, alínea “a” - Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Art. 31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

Pelo exposto, é possível inferir ainda que o próprio modelo de regulação a ser promovido pela União não ficou amplamente definido pela LDB, pois esta apenas indica os elementos que irão integrar o Sistema de Avaliação e não a forma, valores ou princípios sobre os quais este deva ser apoiado. Situação diferenciada ocorre quando a LDB se refere à dinâmica avaliativa do processo ensino-aprendizagem, no qual os valores são textualmente explicitados. Do ponto de vista prático, a lacuna sobre o sentido da regulação expressa na LDB permitiu manter e justificar as políticas avaliativas, de inspiração

tecnoburocrática, que se encontravam em andamento no país, como o Exame Nacional de Cursos (Enc), instituído em 1995.

Outro marco da legislação pós-reforma estatal é a Lei nº. 10.172, de 09/01/2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Este comunga com a reforma não apenas pelo que afirma, mas, principalmente quando se analisa o que foi suprimido. Isso porque dos nove vetos presidenciais do documento final, cinco estão relacionados à Educação Superior e ao seu financiamento, o que demonstra a falta de intenção do governo, neste período, em incrementar os recursos para este nível. (CATANI, 2002).

Como resultado das lutas travadas pelos profissionais da educação com o Mec o PNE de 2001, tal qual a LDB, também é contraditório, pois apesar de não indicar fontes de financiamento enfatiza a importância da tríade ensino-pesquisa-extensão, chegando a discutir a ampliação da oferta de vagas na Educação Superior durante o período de vigência do plano. Destaca ainda a importância do incentivo à pós-graduação e à investigação científica, bem como destina 10% do total de créditos exigidos para a graduação às “ações extensionistas” (BRASIL, PNE, 2001, p. 100).

Especificamente para as IES, o PNE, em sintonia com as sugestões do Banco Mundial enfatiza que o sistema de Educação Superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Sistema este que inclui as universidades e as instituições não vocacionadas para a pesquisa.

No que se refere especificamente à avaliação o PNE, no artigo 4º, destaca a importância da União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, porque este surge como fundamental à consecução dos objetivos e prioridades proclamados no documento, principalmente o de melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

Embora a tônica inicial do plano associe a obtenção e a difusão de informações sobre a qualidade da Educação nacional com a função das políticas avaliativas, na sequência do documento, a avaliação surge, notadamente nos objetivos e metas para os diferentes níveis de ensino, mais associada à mensuração do desempenho discente, tanto que o plano expressa a necessidade de consolidar e expandir a experiência da avaliação em larga escala, já realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que este tipo de avaliação serviria para monitorar a elevação do nível de aprendizagem e do ensino recebido pelos alunos brasileiros. Desta forma, PNE apresenta uma articulação direta entre o desempenho observado no teste e a qualidade da educação recebida, reproduzindo a crença do paradigma avaliativo gerencial no qual é possível regular o processo de ensino pela análise do produto. Outra referência concernente à visão mais regulatória da avaliação surge no tópico sobre “formação dos professores e valorização do magistério”, no qual consta, na meta 27, a necessidade da avaliação do desempenho docente, em todos os

níveis. Portanto, tendo por foco o aluno ou o professor, a noção de análise de desempenho se destaca no PNE.

Contudo, há também referências qualitativas expressas no PNE, principalmente quando trata da avaliação da educação a distância, pois se lê na meta 2 a necessidade de se “estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância”.

Especificamente à avaliação da Educação Superior, o PNE inclui 5 metas nas quais também é possível observar a existência das duas tendências avaliativas, a gerencial e a educativa. São estas:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios, e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e, no caso das universidades, também de pesquisa.
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.
31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.

Pode-se observar que a meta 6, ao propor a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, permite compreender a avaliação em uma perspectiva mais complexa e dá visibilidade para a comunidade acadêmica ao incluir a avaliação interna como integrante deste sistema. Avança ainda ao articular a avaliação com a elevação da qualidade não apenas do ensino, mas também da pesquisa, extensão e gestão universitária.

Pela meta 7, há o incentivo para que as instituições proponham e realizem suas próprias avaliações – institucional e de curso –, e “sempre que possível” nacionalmente articuladas, estimulando o diálogo interinstitucional sobre os padrões e critérios avaliativos para a Educação Superior. Outra preocupação mais qualitativa se expressa na meta 31, que vincula o resultado dos questionários socioeconômicos à fundamentação de políticas de gênero, desvelando a articulação entre avaliação e políticas de acesso, permanência e democratização da Educação Superior. Em relação à face reguladora dos processos

avaliativos, esta surge principalmente na meta 9, que vincula o credenciamento e o credenciamento institucional aos resultados da avaliação externa.

A análise dos objetivos e metas citadas demonstra ainda que, da mesma forma que a LDB, o PNE também não expressa os valores e compromissos nos quais devem se pautar as avaliações das Instituições de Educação Superior (IES). Por apenas afirmar a necessidade, sem precisar ou mesmo problematizar a forma da avaliação educacional a ser institucionalizada, o Plano Nacional de Educação (PNE) também permitiu, na prática, a manutenção das estratégias de avaliação tecnoburocráticas, tornando-se mais um elemento de legitimação das políticas avaliativas já em andamento no país.

A legitimidade jurídica e social das políticas avaliativas permitiu que o Estado Avaliador brasileiro efetivasse outras políticas correlatas, como a privatização. Todavia, a privatização no governo Fernando Henrique Cardoso assumiu dois sentidos. Primeiro como privatismo, porque manteve a tendência de expansão da Educação Superior no setor privado e pela multiplicação de faculdades. Segundo, como a transposição do *ethos* empresarial para a administração das IES públicas.

A privatização no governo Fernando Henrique Cardoso, como transplante da racionalidade econômica para as IES, difundiu a necessidade de profissionalizar a gestão acadêmica e redefiniu o sentido de autonomia das universidades públicas porque esta passou a ser concebida como a liberdade de buscar novas fontes de captação de verba para além do Estado, o que demanda o uso de estratégias gerenciais para manter ou ocupar uma posição privilegiada no competitivo mercado da Educação Superior. Mercado este expandido e regulado pelo Estado Avaliador e acompanhado pela sociedade por meio dos diferentes *rankings*, disponibilizados pelo governo e divulgados pela mídia.

No caso das instituições públicas, as políticas privatistas incentivaram a celebração de convênios e a prestação de serviços remunerados por meio de assessorias, cursos de graduação e pós-graduação, difundindo nestas *habitus* do campo econômico, em especial, a competição por investidores, públicos e privados.

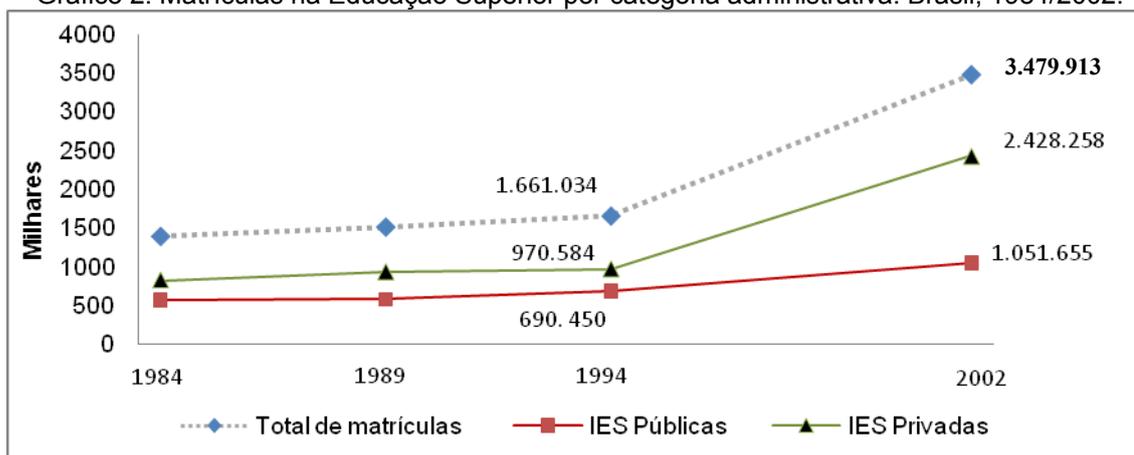
Neste processo, o currículo sofreu modificações para acompanhar, competitivamente, as demandas por formação, o que em muitos casos significou, principalmente no setor privado, o desmembramento de cursos mais longos e generalistas em cursos menores e especializados, como o de administração que se desdobrou em administração hospitalar, administração hoteleira etc. Outra característica estimulada pela competição foi à ênfase no aspecto prático da formação em detrimento da teoria, bem como o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no lugar tradicional aula expositiva, o que impôs desafios à docência universitária. (DIAS SOBRINHO, 2002).

Apesar das IES terem apresentando resistência às políticas privatistas, acabou prevalecendo os processos de adaptação. A grande dificuldade de resistência ao processo

foi que este se apoiou em discursos fortes, nacionais e internacionais, como o da avaliação, sendo naturalizado pela sociedade e, por consequência, pelas próprias instituições de Educação Superior. Erigida sobre discursos fortes, a reforma conseguiu reconstruir *habitus* e introduzir novas *illusios* no campo científico-educacional brasileiro, iniciando um processo que Oliveira (2000) analisou sob a denominação de metamorfose institucional.

Por outro lado, a privatização, como preferência por uma expansão no setor privado, representou a continuidade no modelo de crescimento da oferta de Educação Superior no Brasil. Aliás, o governo Fernando Henrique Cardoso não apenas manteve a tendência de predominância das matrículas nas IES privadas como também aumentou significativamente a diferença entre as duas redes, como ilustra o gráfico 2 que apresenta a evolução no número de matrículas na Educação Superior no final dos governos Figueiredo, Sarney, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. (Ver tabela de origem no apêndice A).

Gráfico 2. Matrículas na Educação Superior por categoria administrativa. Brasil, 1984/2002.



Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

O gráfico 2 revela que do final do governo Figueiredo, em 1984, até o final da gestão Itamar Franco, em 1994, não havia uma diferença percentual considerável entre as matrículas das IES públicas e privadas. Revela ainda que o período de 1994 a 2002 apresentou um vultoso crescimento das matrículas, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, porém, este aumento não foi proporcional entre as redes. Por isso, se em 1994 as 970.584 matrículas da rede particular representavam 58% das matrículas, e as 690.450 matrículas das IES públicas 42%, ao final do governo Fernando Henrique Cardoso, em 2002, essa distribuição mudou: 70% das matrículas passaram a ocorrer em IES privadas. O que evidencia que a expansão foi predominantemente na rede particular.

Além do crescimento diferenciado, o governo adotou estratégias de expansão distintas entre as redes públicas e privadas de Educação Superior. Enquanto que o aumento de matrículas no setor privado ocorreu principalmente pela ampliação no número de

instituições, no setor público as matrículas cresceram em virtude do aumento de vagas nas Instituições já existentes.

Assim, a expansão no setor privado se configurou pela entrada de novas instituições no campo científico-educacional brasileiro, em especial de faculdades, mantendo a tendência de governos anteriores, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa.
Brasil, 1984/2002

| Ano de referência | IES | | | (%) | |
|-------------------|----------|----------|-------|---------|---------|
| | Públicas | Privadas | Total | Público | Privado |
| 1984 | 238 | 609 | 847 | 28,10 | 71,90 |
| 1989 | 220 | 682 | 902 | 24,39 | 75,61 |
| 1994 | 218 | 633 | 851 | 25,62 | 74,38 |
| 2002 | 195 | 1.442 | 1.637 | 11,91 | 88,52 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

A tabela indica a predominância no número de IES privadas em todos os governos citados. Percentualmente, a rede particular manteve-se, de 1984 a 1994, por volta de 70%. Ainda nesse período, a rede privada apresentou uma pequena oscilação, mas conservou-se em média com 600 instituições, porém a rede pública apresentou um decréscimo de 20 estabelecimentos. Apesar de não constar na tabela, vale informar que a diminuição nas IES públicas se refere a problemas em instituições estaduais e municipais. Ao final do governo Fernando Henrique Cardoso, a tendência decrescente no setor público manteve-se e a rede privada cresceu consideravelmente, em torno de 128%. Assim, a ampliação de matrículas no setor privado ocorreu em paralelo ao aumento de instituições.

Apesar da expansão no setor privado ter significado o aumento de instituições universitárias, inclusive sem fins lucrativos, este não foi o modelo estimulado pelo governo. Em consonância com as orientações internacionais, como as do Banco Mundial (2003) que incentivava a criação de um “mercado diversificado e flexível de cursos superiores” o governo apoiou o crescimento de instituições privadas de Educação Superior mais voltadas ao ensino, e, por isso, não necessariamente universitárias, mas pertencentes a outro modelo e com outra denominação – como faculdade, instituto ou escolas superiores.

A possibilidade de novos modelos organizativos na Educação superior, garantida pela LDB de 1996, gerou a edição no governo Fernando Henrique Cardoso de três decretos em apenas cinco anos (2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01), em todos a flexibilização do sistema em instituições universitárias e não universitárias foi constante, sendo os pontos mais polêmicos a nomenclatura das IES voltadas prioritariamente ao ensino. O último decreto deste governo, nº 3.860 de 2001, aglutinou em uma única classe as faculdades, institutos, faculdades integradas e escolas superiores. Foi exatamente este tipo de IES privada, mais voltada ao ensino e com fins lucrativos que se expandiu no período de 1994 a 2002. O

problemático desta situação é que este tipo de modelo organizativo, salvo raríssimas exceções, é um formato institucional caracterizado por pouco capital científico e acadêmico e, por consequência, também por baixo prestígio simbólico e pela convivência de *illusios* e *habitus* não adequados ao campo científico-educacional. Por isso, a entrada maciça desse modelo institucional fragilizou o campo e o tornou mais permeável às pressões mercantis.

No que se refere à expansão das instituições públicas, em especial as Ifes, o governo incentivou a ampliação do número de vagas, sobretudo no turno da noite, como demonstra a tabela 7.

Tabela 7 – Matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior por turno. Brasil, 1995 e 2002

| Ano de referência | Turno | | Total |
|-------------------|---------|---------|---------|
| | Diurno | Noturno | |
| 1994 | 295.413 | 68.130 | 363.543 |
| 2002 | 400.256 | 131.378 | 531.634 |
| Variação % | 36 | 93 | 46 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

Os dados apresentados nos possibilitam compreender que as matrículas nas Ifes cresceram em torno de 46% de 1994 a 2002, Todavia, a forma de expansão foi predominantemente para vagas noturnas, o que diminuiu a diferença entre o número de alunos dos cursos diurnos e noturnos. A ampliação de matrículas no período da noite favoreceu o atendimento ao aluno trabalhador, o que foi um aspecto positivo. O problema é que o aumento no número de alunos não significou a mesma proporção de investimentos na ampliação do sistema e nem melhoras nas condições de oferta, pois segundo Amaral (2008) este período foi caracterizado pela diminuição dos recursos oriundos do Tesouro Nacional para as Ifes.

A forma de expansão utilizada na gestão Fernando Henrique Cardoso nos permite ponderar que, apesar da constante defesa realizada por este governo que o “provão” era um mecanismo fundamental para ampliar a qualidade de instituições frágeis, de um modo geral privadas, e transformar as IES mais competentes, em sua maioria universidades, em referência para o sistema, o crescimento acelerado no número de faculdades particulares, durante o período de 1995 a 2002, não sugere que o exame tenha efetivamente contribuído para controlar ou acompanhar essa expansão. Isso porque os resultados do “provão” contrariaram a tendência incentivada pelo governo.

Enquanto o Mec incentivava o aumento de faculdades privadas, o Enc evidenciava que essas instituições apresentavam um ensino frágil que necessitava de supervisão e acompanhamento por parte do ministério, conforme pode ser observado na tabela 8 que destaca os resultados do Enc de 1998 a 2003.

Tabela 8 - Distribuição dos conceitos recorrentes no Exame Nacional de Cursos por categoria administrativa - Brasil, 1998 a 2003.

| Ano | Categoria administrativa | | | |
|------|--------------------------|----------|-----------|---------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Privado |
| 1998 | A+B | A+B | D+E | C |
| 1999 | A+B | A+B | D+E | C |
| 2000 | A+B | A+B | D+E | C |
| 2001 | A+B | A+B | C | C |
| 2002 | A+B | A+B | C | C |
| 2003 | A+B | A+B | C | C |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

A tabela 8 demonstra que de 1998 a 2003 os maiores conceitos do Enc foram obtidos, sobretudo, pelas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior. Existiram casos desviantes, mas o percentual de conceitos A+B é superior a 50% nessas instituições. Situação diferente apresenta as IES privadas e as municipais. Também neste grupo existem instituições, em especial as universidades, que obtiveram conceitos A+B, todavia, o conceito mais recorrente entre esses dois grupos, municipal e privado, compostos em sua maioria por faculdades, foi o conceito C. Além disso, a evolução do Enc não sugere, nos seis anos de realização que trata a tabela, uma tendência de melhoria ou mudança no sistema, com exceção das IES municipais que apresentaram a elevação do conceito D+E para C.

Outra questão que a tabela traz a tona é que os conceitos obtidos pelas Ifes evidenciam que apesar da pressão realizada pelo governo e pela mídia para que essas instituições aceitassem participar do “provão”, o exame não abalou a imagem pública do coletivo dessas universidades, porque estas apresentaram as melhores performances no exame, em que pese o boicote que muitos alunos da rede pública protagonizaram.

A despeito do cenário favorável às Ifes, concordamos com Dias Sobrinho (2010) que os resultados do Enc não permitem, por questões pedagógicas e metodológicas, aferir a evolução da qualidade do sistema, por isso, o objetivo da tabela apresentada não foi mostrar os nichos de qualidade, mas evidenciar que o instrumento avaliativo utilizado pelo Estado Avaliador brasileiro não produziu números que ratificassem o discurso privatista do governo.

Contudo, se a expansão acelerada de faculdades privadas não encontrou respaldo no Enc, isso não significa que esses dois processos foram conflitantes, pois as políticas de expansão e de avaliação se apoiaram mutuamente para a consolidação de um mercado educativo na Educação Superior brasileira. Enquanto o setor privado se ampliava materialmente, pela abertura de novas IES com fins lucrativos, a racionalidade competitiva que alimenta os agentes econômicos se expandiu por meio dos mecanismos oficiais de avaliação, como o “provão”. Deste modo, cresceu, material e espiritualmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o mercado educativo no campo científico-educacional brasileiro, impondo as IES, públicas e privadas, regras de competição que fogem às determinações historicamente construídas pelo jogo acadêmico.

2.4. Mudança na gestão governamental e as novas dinâmicas do Estado Avaliador no Brasil

O início da gestão Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, trouxe novas tendências às políticas de avaliação da Educação Superior, porém, não necessariamente uma ruptura com as ações anteriormente realizadas. Por isso, é possível inferir que o Estado Avaliador ainda continuou presente no governo citado, mas de forma menos purista quanto foi de 1995 a 2002. Em verdade, as contradições entre as estratégias mais orientadas ao mercado e as políticas voltadas à democratização do público marcaram o governo Luiz Inácio Lula da Silva, dividindo as análises entre os pesquisadores em educação no Brasil.

Segundo Fonseca e Oliveira (2010) o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), se diferenciou da gestão Fernando Henrique Cardoso, no que se refere às políticas econômicas e educativas, por tentar equilibrar as tensões produzidas entre as demandas econômicas internacionais e as oriundas dos agentes do campo científico-educacional brasileiro. A principal crítica da comunidade acadêmica direcionada ao governo foi sobre o sentido mercadológico que as agências internacionais, como o Banco Mundial e o FMI imprimiram a educação, durante toda a década de 90. Exigiram os educadores que o novo governo tratasse a educação como um bem público e, como tal, incompatível com a lógica do mercado, que prega a privatização das IES e à predominância da competitividade e do individualismo no trabalho e na produção acadêmica.

A análise dos planos de governo, do primeiro e do segundo mandatos da gestão Luiz Inácio Lula da Silva, revelam a tentativa de equilibrar as pressões acadêmicas das IES públicas com as oriundas dos outros segmentos sociais e dos agentes econômicos. Assim, o plano do primeiro mandato aludia ao crescimento econômico com inclusão social, o que demandava “a presença ativa e a ação reguladora do Estado sobre o mercado” (PT, 2002, p. 3), sugerindo uma ação mais pública e menos privada no âmbito do governo Federal, o que ratificava as exigências da comunidade universitária. No plano educativo, este documento destacava a urgência de criação de novas políticas educacionais que garantissem o acesso à Educação Superior dos jovens das camadas mais pobres, que não possuíam oportunidades de entrar nas instituições públicas e nem pagar uma faculdade privada, em virtude do incipiente sistema de crédito educativo até então em vigor. Essa preocupação respondia as demandas por educação dos setores populares e demonstrava a intenção do governo em investir e ampliar os mecanismos de crédito para as IES privadas, o que ia ao encontro dos interesses de financiamento desses grupos.

No mesmo sentido de equilibrar demandas contraditórias, o programa de governo 2007 a 2010 inicia afirmando: “o nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade” (PT, 2006, p. 5). Na

Educação Superior, a qualidade seria garantida pela continuação do Sinaes; da ampliação do acesso a este nível de ensino na rede privada por meio do Prouni, da criação de novas universidades públicas e no aumento de vagas nas já existentes. Essas políticas permitiriam responder as diferentes demandas realizadas pela sociedade, pela comunidade acadêmica das IES públicas e pelos investidores das IES privadas com fins lucrativos.

Contudo, do programa de governo à prática, a tentativa de conciliar as pressões econômicas, sociais e acadêmicas não foi uma tarefa de fácil operacionalização. Segundo a Andes/SN (s/d) o governo manteve o incentivo à expansão privatista por meio de políticas que privilegiaram as IES privadas com fins lucrativos, como é o caso das bolsas do Prouni; os concursos para docentes não conseguiram suprir as aposentadorias, se constituindo muitas vezes em reposição de vagas; a contratação de técnico-administrativos foi débil e a expansão das Ifes ocorreu paralela ao congelamento de recursos, porque as verbas não aumentaram proporcionalmente ao crescimento dos gastos ocasionados pela expansão. Com outro olhar, argumentam Melo (2010), Fonseca e Oliveira (2010) que apesar de mantida algumas orientações doutrinárias do governo anterior, a gestão Luiz Inácio Lula da Silva efetivou vários compromissos assumidos na campanha presidencial porque, em que pesem as contradições, desenvolveu políticas voltadas à fortalecer e democratizar a Educação Superior pública, pela fundação de novas universidades federais, a criação de novos *campi* nas Ifes já consolidadas e pela ampliação dos quadros docentes na rede pública.

Nesse contexto, não é de se estranhar que as contradições também caracterizem as políticas de avaliação e expansão do governo Lula da Silva, como pode ser observado no processo de elaboração e operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que ora tendeu a acatar os anseios da comunidade acadêmica, ora se voltou à regulação híbrida que fundamenta o Estado Avaliador.

Assim, no que se refere às políticas avaliativas, o marco do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes – o primeiro documento oficial que explicitou os valores e os compromissos das políticas avaliativas a serem desenvolvidas no Brasil. Ao Sinaes coube a missão de conciliar os objetivos de regulação e supervisão do Estado com os valores de emancipação e autonomia institucional das universidades, o que significou propor “uma reorientação de concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias sob jurisdição do Ministério da Educação, visando mais atentamente à democratização e à qualidade da Educação Superior no Brasil”. (MEC/SINAES, 2007, p. 137).

A dinâmica de constituição do Sinaes envolveu inicialmente um trabalho colaborativo entre diversas Instituições de Educação Superior (IES) e especialistas em avaliação institucional, unidos por meio das atividades desenvolvidas pela Comissão Especial da

Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias Mec/Sesu nº 11, de 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003⁵⁶. O objetivo da CEA era propor subsídios pedagógicos, políticos e metodológicos que possibilitassem reformular as políticas de avaliação da Educação Superior.

Embora o documento base do Sinaes, elaborado pela CEA, apresente uma perspectiva complexa e rica sobre avaliação educacional, algumas reflexões foram negligenciadas na regulação subsequente, o que criou um descompasso entre as orientações da comissão e as leis promulgadas. Todavia, a compreensão do descompasso é dada no próprio documento base ao explicar as divergências surgidas nas audiências públicas com diversas entidades representativas (científicas e profissionais) relacionadas à Educação Superior, pública e privada. Nessas audiências, ficou evidente tanto o grande número de consensos quanto a existência de divergências que não poderiam ser ignoradas pela legislação ulterior, porquanto se constituíam em importantes zonas de tensão. As divergências diziam respeito principalmente à manutenção dos procedimentos de mensuração adotados até aquele momento, no caso, do Exame Nacional de Cursos (Enc), da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e do Censo da Educação Superior. Assim, de um lado, havia entidades que defendiam que essas estratégias possibilitavam “a comparabilidade entre cursos de uma mesma área e a transparência dos resultados, o que permitiria pautar reformulações curriculares e projetos pedagógicos”. (MEC/SINAES, 2007, p. 83). De outro, a extinção imediata do “provão” era propugnada, tendo por justificativa a autonomia curricular das Instituições de Educação Superior.

Em virtude dessas pressões opostas a CEA tentou propor outro tipo de instrumento para a avaliação em larga escala, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – Paideia, que objetivava ir além do escalonamento do desempenho dos estudantes e avaliar as tendências curriculares e as dinâmicas formativas. Contudo, como lembra Dias Sobrinho (2010, p. 212), “a proposta do PAIDEIA não foi bem entendida e acabou recusada pelo Mec, pela mídia e pelo Congresso Nacional. Em seu lugar, vingou o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes – Enade”. A vitória do Enade sobre o Paideia evidencia a legitimidade que o modelo avaliativo que caracterizava o

⁵⁶ A Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp), tendo como coordenador executivo o Sr. Daniel Ximenes (Sesu/MEC) e assessoria de Adalberto Carvalho (Sesu/Mec). A comissão era integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (Ucam), Héglio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Q. Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (Sesu), José Marcelino de R. Pinto (Inep), Júlio César G. Bertolin (UPF), Maria Amélia S. Zainko (UFPR), Maria Beatriz M. Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José J. Costa (UFPA), Mario P. Pederneiras (Sesu), Nelson C. Amaral (UFG), Raimundo Luiz S. Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb), Giliate Coelho Neto (UNE), Fabiana de S. Costa (UNE) Rodrigo da S. Pereira (UNE) e Teófilo Bacha Filho (CEE do Paraná). (Cf. MEC/SINAES, 2007).

“provão” havia alcançado na sociedade brasileira e entre os próprios agentes do campo científico-educacional.

Exemplo de posicionamento a favor da manutenção do modelo avaliativo que caracterizava o Enc pode ser observado no documento elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad), em 2003, denominado de “Sugestões do Forgrad para o aprimoramento do Sinaes”. Neste, os membros do fórum manifestaram a preocupação com a ausência de um mecanismo que garantisse a visibilidade adequada sobre a qualidade do desempenho das IES, pois consideravam que a avaliação deveria ser acompanhada pela sociedade. Tal acompanhamento demandava a existência de uma categorização de fácil entendimento, para além da descrição e dos dossiês que previa o Sinaes. Por isso, sugeriram que as novas propostas mantivessem os aspectos positivos dos processos avaliativos antecedentes, em especial a preocupação em fornecer uma categorização na qual a comparabilidade fosse facilitada, contudo, diferente das experiências anteriores, sem atrelar esta classificação a apenas um instrumento avaliativo. (FORGRAD, 2003). Nesse contexto, percebe-se a incorporação da *accountability* pelos agentes do campo científico-educacional brasileiro, o que explica a manutenção do exame em larga escala no âmbito do Sinaes, pois este representava a forma de prestação de contas mais popularizada até aquele momento.

As divergências entre os agentes do campo científico-educacional terminaram por imprimir no Sinaes a coexistência, tal qual a LDB e o PNE, dos dois paradigmas avaliativos, o gerencial e o educativo. Desse modo, apesar da tônica inicial da nova proposta de avaliação ser assumidamente formativa, a legislação que a seguiu não caminhou apenas neste sentido, o que não significa que o Sinaes não represente um grande avanço em relação às políticas avaliativas anteriores. Ao contrário, pois transformou a avaliação em uma importante mesa de negociação entre os objetivos do Estado e os da comunidade acadêmica, permitindo inclusive expor as divergências existentes sobre o significado das práticas avaliativas entre as próprias IES.

Após regulamentações específicas, o Sinaes ficou organizado em três grandes componentes e quatro momentos. Os componentes dizem respeito aos três focos avaliativos já indicados pela LDB e pelo PNE: a instituição, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes. A grande novidade ficou por conta da avaliação das instituições que passou a abranger duas fases, o que criou, na prática, quatro momentos avaliativos dentro do Sinaes. Neste formato, a avaliação institucional passou a abranger a autoavaliação, efetivada pela própria instituição de ensino, e, na sequência, a avaliação externa *in loco* realizada pelas Comissões Externas de Avaliação Institucional, designadas pelo Inep. A comparação e o diálogo entre os resultados das avaliações internas e externas finalizariam o procedimento de avaliação das Instituições de Educação Superior. Apesar de

possuir três componentes, o Sinaes privilegiava a avaliação institucional como eixo central do sistema, pois o curso e o aluno deveriam ser avaliados em função da totalidade institucional e não como fins em si mesmos. (DIAS SOBRINHO, 2008; 2010).

Em relação aos órgãos gestores do Sinaes, observa-se uma evolução conforme a legislação foi sendo detalhada, porque a Lei nº 10.861/2004 instituiu como responsáveis pelas estratégias e procedimentos contidos no Sinaes apenas a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), como órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como o responsável pela realização dos procedimentos avaliativos, quer fossem o da instituição, dos cursos ou do desempenho dos estudantes. Contudo, o artigo 3º do Decreto Federal nº 5.773/2006 ampliou os órgãos competentes ao indicar que as funções de regulação, supervisão e avaliação seriam exercidas pelo Ministério da Educação (Mec), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

Além desses órgãos mais amplos de regulação, a Lei nº 10.861/2004 e a Portaria do Mec nº 2.051, de 9 de julho de 2004, instituíram e regulamentaram a Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável pela coordenação dos processos de autoavaliação institucional e pela sistematização e prestação de informações solicitadas pelo Inep. Por meio da CPA a legislação exigiu a criação, em cada IES, de uma estrutura permanente de avaliação, pautada nos valores e compromissos de transparência, autonomia e democracia.

A regulamentação do Sinaes foi realizada por um conjunto de leis, portarias e decretos. Entre esses documentos destacamos: a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sinaes; a Portaria do Mec nº 2.051/2004, que regulamenta a metodologia a ser adotada no sistema de avaliação e indica os objetivos e procedimentos da avaliação institucional; o Decreto Federal nº 5.773/2006, que esclarece os objetivos e a forma a ser assumida pelos processos de regulação, supervisão e avaliação. Nesses três documentos, é possível observar o entrelaçamento dos paradigmas avaliativos; porém, de modo diferente da LDB e do PNE, em uma perspectiva que se anuncia como guiada predominantemente pelos interesses e valores educacionais, mesmo quando se volta para os objetivos de regulação e supervisão.

A Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, estabelece quatro grandes finalidades para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), nas quais se entrecruzam, como dito, objetivos de regulação e elementos emancipatórios. Desta forma, a lei mantém o foco supervisor e o discurso de qualidade, já indicados pela LDB e pelo PNE, afirmando a melhoria da qualidade da Educação e a orientação da expansão de oferta na Educação Superior como tarefa precípua. De outro

modo, inova, em relação às legislações anteriores, ao indicar como finalidade o aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, bem como a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. Assim, pelas finalidades, o Sinaes já anuncia a tentativa de conciliar regulação e autonomia, por meio de uma visão avaliativa emancipatória.

A visão emancipatória surge em vários momentos da Lei nº 10.861/2004, inclusive pela forma como as finalidades devem ser concretizadas, porque o texto indica como fundamental a valorização da missão pública das instituições superiores; a promoção dos valores democráticos; o respeito à diferença e à diversidade das IES e, por fim, a afirmação da autonomia e da identidade institucional. A face emancipatória ocorre ainda no objetivo da avaliação institucional, que, antes de ser mera aferição de conformidade com a lei, se constitui, segundo o artigo 3º, em processo de identificação do perfil e significado da atuação desenvolvida por cada instituição.

A visão mais quantitativa é retomada na lei do Sinaes pela manutenção de procedimentos de mensuração, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Na mesma linha, a perspectiva reguladora é afirmada no artigo 1º, parágrafo único, que se refere ao uso dos resultados avaliativos, pois indica que estes serão o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior. Todavia, o sentido da regulação não fica claramente definido na lei citada.

É o Decreto Federal nº 5.773/2006 que diferencia e dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação contidas no Sinaes. Segundo o referido documento, a regulação versa sobre a autorização para o funcionamento de Instituições de Educação Superior (IES) e de cursos de graduação e sequenciais. Assim, a regulação se constitui em processo de controle de entrada no sistema de ensino, pois exige que determinadas condições sejam atendidas. Por outro lado, a supervisão, segundo o decreto citado, busca a conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicável, e se constitui em observação e controle do processo educacional realizado pelas diferentes IES. Assim, por meio da regulação e da supervisão, o Sinaes exerce o controle para entrada e permanência das instituições na Educação Superior, realizando o disposto na LDB e no PNE. Nesse processo, cabe a avaliação, comprometida, ainda segundo o decreto, com a melhoria da qualidade da Educação, fornecer o referencial básico para os processos de regulação e supervisão no Ensino Superior. Isso significa que a avaliação é o elemento definidor do sentido a ser concretizado pelas práticas reguladoras e supervisoras, o que a torna responsável por fornecer o tom – emancipatório ou coercitivo – do diálogo entre o poder público e as IES.

Pela análise dos documentos citados, percebe-se, como explica Dias Sobrinho (2010), que o Sinaes, em sua formulação inicial, se baseava em uma concepção global e

integradora de avaliação, se constituindo em um sistema, na acepção do termo, pois integrava diferentes instrumentos para atingir objetivos coerentes e consistentes, entre estes a formação integral de cidadãos-profissionais, pautada no princípio da educação como bem público; direito humano e dever do Estado.

A partir desta visão formativa foi delineada a metodologia e os princípios a serem adotados pelos três grandes componentes que constituem o Sinaes: a avaliação institucional, a de cursos e a de desempenho dos estudantes. Dessa forma, apesar do Sinaes, em virtude da pressão de agentes internos e externos ao campo científico-educacional brasileiro, ter mantido o exame em larga escala como mecanismo de avaliação, este foi adequado a visão educativa que sustentava o sistema.

Assim sendo, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) foi inicialmente delineado como um teste criterial que se diferenciava do Enc/provão em vários aspectos. Entre estes, a compreensão que o resultado da prova não refletia mecanicamente a qualidade do curso, mas avaliava o desempenho dos alunos, como estes utilizavam as competências e habilidades necessárias à sua atuação profissional e cidadã. Outra diferença é que o Enade se preocupava com a evolução da performance dos discentes, comparando os resultados observados entre as duas aplicações feitas, no primeiro e no último ano do curso de graduação, tendo por “foco principal a trajetória do estudante”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 213). Por isso, a principal diferença consistia no caráter dinâmico e de processo do Enade, em contraposição a avaliação estática e de produto realizada pelo Enc/provão.

Outra diferença fundamental é o lugar e a importância do exame de larga escala dentro do sistema, pois o Enade, originalmente, possuía uma função secundária, servindo de apoio aos outros instrumentos avaliativos. Este papel subsidiário não permitia que os resultados do exame fossem utilizados na elaboração de *rankings* e nem como instrumentos principais nos procedimentos de regulação. (DIAS SOBRINHO, 2008; 2010).

Contudo, em 2008, o Mec, por meio do Inep e com aval da Conaes, começou a desvirtuar os encaminhamentos formativos do Sinaes e a adotar práticas de classificação, similar aos *rankings* produzidos na década de 90, tomando como principal base os resultados do Enade. A justificativa do Mec para a formulação desses *rankings* foi a exigência de níveis que consta na lei do Sinaes, com o objetivo de permitir a comparação entre as redes de educação e as IES.

Desse modo, apesar da proposta original do Sinaes criticar a elaboração de *rankings*, os encaminhamentos do Inep reviveram essa estratégia e transformaram o Enade em um novo “provão”. Assim, o cerne do Sinaes foi sendo, na prática, substituído, pois a Avaliação Institucional que era o principal mecanismo do sistema foi obscurecida pelo exame em larga escala. De elemento secundário, o Enade foi crescendo e corroendo, tal

qual um tumor, as experiências autoavaliativas impulsionadas pelo Sinaes, retirando o foco da instituição para o resultado de uma prova que avalia o estudante e seu curso. Como analisa Dias sobrinho (2010, p. 216): “Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia”.

O agigantamento do Enade produziu os mesmos efeitos que o Enc havia causado na opinião pública, ou seja, a redução do processo avaliativo a nota em uma prova, por isso, o Enade “na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do “provão”, como se todo o Sinaes se resumisse a esse exame”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Pela centralidade alcançada pelo Enade⁵⁷, o estudante voltou a ser pensado como a principal fonte de informação para o estabelecimento dos índices de qualidade, em consonância com a lógica do campo econômico, para o qual todo serviço deve ser avaliado pelo que produz e por quem o paga. Ora, no caso do Enade, em uma visão economicista, o aluno é tanto o cliente quanto a expressão dos resultados produzidos pelos serviços educativos vivenciados nas IES. Esta perspectiva mercadológica transformou o Enade em uma tecnologia de classificação e controle, muito próxima das estratégias características do Estado Avaliador e bastante longe dos ideais que alimentavam o coletivo acadêmico que pensou, debateu e propôs a versão original do Sinaes.

O fortalecimento do Enade como principal instrumento avaliativo e como mecanismo de classificação das IES foi ratificado pelo surgimento, em 2008, do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC)⁵⁸. Estes superestimaram as notas obtidas no Enade para além do que inicialmente sugeria a Lei do Sinaes, pois esta previa a existência de conceitos, para fins de comparabilidade, que utilizassem os dados obtidos nos três componentes avaliativos, o da instituição, do curso e do aluno, mas não indicava o valor percentual a ser atribuído a cada um desses. Como o Enade era um mecanismo subsidiário do sistema, é lógico que este não deveria apresentar um peso considerável na composição de um conceito final, mas não foi o efetivamente ocorreu. (Cf. BITTENCOURT et alli, 2009).

O Índice Geral de Cursos (IGC) foi apresentado pelo Inep em 2008 com o objetivo de expressar a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado existentes em uma Instituição de Educação Superior (IES). Este índice combina as médias alcançadas pelos cursos de pós-graduação, informadas pela Capes, com as notas obtidas pelos cursos de graduação, expressas por outro índice, denominado de CPC (Conceito Preliminar de

⁵⁷ Como estratégia de legitimação do Enade, o Mec passou a conceder bolsas de estudo em cursos de pós-graduação *strito sensu* aos estudantes concluintes dos cursos de graduação que obtiverem as melhores notas no Enade 2007 e 2008. A bolsa por “mérito acadêmico” é regida pela portaria normativa nº 9, de 26/04 de 2010.

⁵⁸ O ICG foi regulamentado pela Portaria do Mec nº 12, de setembro de 2008. O CPC pela Portaria normativa do Mec nº 4, de 5 de agosto de 2008, posteriormente modificada pela Portaria 821, de 24 de agosto de 2009.

Cursos). Todavia, como explica Bittencourt *et alli* (2009) o IGC é muito influenciado pela média do CPC o que torna este conceito, atribuído ao curso, o elemento basilar na classificação final das instituições. É exatamente no CPC que o Enade surge como o mecanismo que define o lugar no *ranking* a ser ocupado pelas IES, porque os dados retirados do exame representam um percentual considerável do índice, conforme pode ser observado na tabela a seguir, que apresenta os componentes do CPC e sua distribuição percentual nos anos de 2008 e 2009.

Tabela 9 - Composição e valor percentual do Conceito Preliminar de Curso. CPC, Brasil, 2008 e 2009

| Componente do CPC | 2008 | | 2009 | |
|--|------|-----------|------|-----------|
| | % | Acumulado | % | Acumulado |
| Enade | 40 | 40 | 30 | 30 |
| Índice de Diferença de Desempenho (IDD) | 30 | 70 | 30 | 60 |
| Instalações e infraestrutura* | 3 | 73 | 5 | 65 |
| Recursos didáticos* | 8 | 81 | - | - |
| Programa ou Questão pedagógica* | - | - | 5 | 70 |
| Percentual de doutores | 12 | 93 | 20 | 90 |
| Percentual de professores com tempo integral | 7 | 100 | - | - |
| Percentual de prof. - regime integral ou parcial | - | - | 5 | 95 |
| Percentual de professores mestres | - | - | 5 | 100 |
| Total | 100 | - | 100 | - |

Fonte: elaboração própria com dados do Mec/Inep

Nota: * perguntas no questionário socioeconômico do Enade.

A tabela demonstra que os resultados do Enade em 2008 definiam 40% do CPC, mas é preciso considerar também que o IDD é um indicador produzido pelo exame, pela comparação entre o desempenho de ingressantes e concluintes, e que os componentes recursos didáticos, instalações e infraestrutura são calculados a partir das respostas ao questionário socioeconômico vinculado ao Enade, o que eleva o valor percentual deste exame para 81%. Os 19% restantes versavam sobre os percentuais de doutores e de docentes com tempo integral. Em 2009, após críticas da comunidade acadêmica sobre os componentes e suas ponderações, o Enade, o IDD e as perguntas do questionário passaram a representar 70% do índice. Os 30% restantes passaram a ser retirados do Censo da Educação Superior.

Desta forma, o CPC não apenas superestimou o Enade, como também obscureceu a avaliação institucional, pois a única contribuição que esta pode dar à composição do conceito são as informações sobre o corpo docente. Lejheld *et alli* (2010), que narram suas experiências como gestores de uma CPA em uma IES privada, lamentam que apesar dos avanços que a autoavaliação proposta pelo Sinaes trouxe para o cotidiano institucional, esta não tenha sido apropriadamente considerada para efeito de regulação e de divulgação do CPC e do IGC.

Essa conjuntura é problemática para as CPA porque estes índices não apenas afetam a imagem projetada pelas instituições, como também são utilizados como referência

nos processos avaliativos para renovação do reconhecimento das IES. Esta avaliação, feita *in loco* por avaliadores externos e de acordo com o ciclo do Sinaes (a cada 3 anos), passou a ser obrigatória apenas para as instituições que apresentem CPC 1 ou 2.

Para Giolo (2008), a vinculação entre os índices e as visitas *in loco* se explica pela diminuição dos gastos e a resolução de problemas relativos ao acúmulo e atraso dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições. Por tornar mais rápido o processo, os índices são uma espécie de “atalho” criado pelo Mec para realizar os procedimentos previstos no Sinaes. Apesar das justificativas técnicas e financeiras Giolo (2008, p. 856) argumenta: “resta questionar, entretanto, se vale a pena retroceder e se o atalho compensa sob o ponto de vista da qualificação do sistema. Não estará o Brasil abrindo mão da oportunidade de consolidar um amplo e completo sistema de avaliação da educação superior?”.

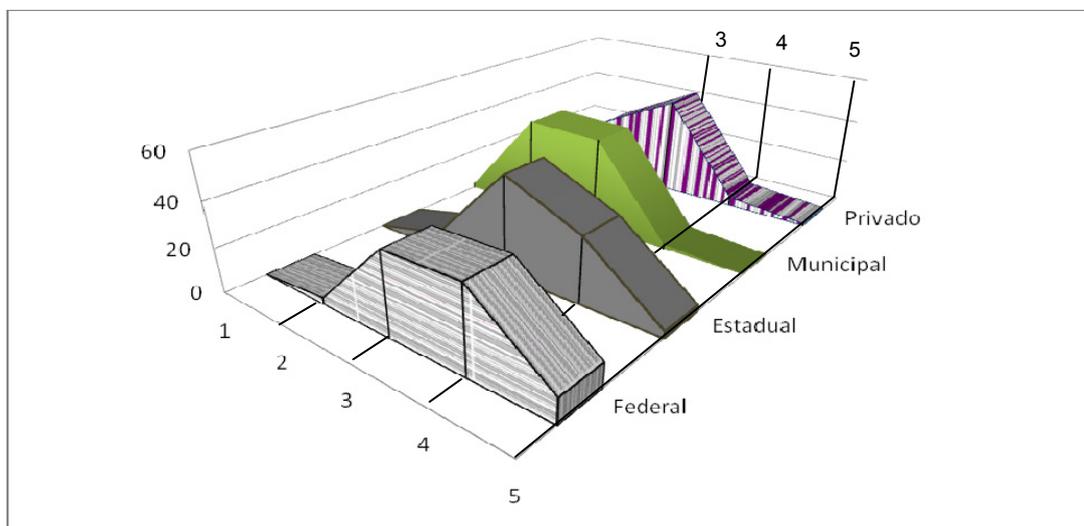
Segundo Dias Sobrinho (2010) as novas orientações do Inep devem-se a diversos fatores, entre estes as dificuldades operacionais do modelo original e a escassa compreensão dos aspectos formativos e qualitativos do Sinaes. Como efeito dessas mudanças a Avaliação Institucional está se burocratizando, dentro e fora das instituições, minando, por consequência, o papel fundamental das CPA (Comissões Próprias de Avaliação) na ampliação da cultura avaliativa nas IES, e abafando as experiências de aprendizagem coletiva que estavam em andamento no recesso das Instituições de Educação Superior brasileiras. Isso significa que os novos caminhos na operacionalização do Sinaes estão, na prática, colocando em risco a potencialidade formativa que o caracteriza.

O que os novos caminhos do Sinaes revelam pelos índices é que o cenário da Educação Superior brasileira pouco mudou desde a criação dos mecanismos avaliativos em larga escala, pois os resultados gerais do IGC reproduzem o cenário atestado pelo Enc, como demonstra o gráfico 3, que apresenta a distribuição do índice em 2008, por categoria administrativa a qual se vincula a IES. (Ver tabela de origem do gráfico no apêndice A).

O gráfico 3 revela que a distribuição dos conceitos do IGC segue a mesma tendência observada nos resultados do Enc/provão, comentados na tabela 8, na qual evidenciamos a existência de dois grupos de instituições, as que apresentavam mais de 50% de conceitos A+B, formadas predominantemente por instituições federais e estaduais e as que tinham como recorrentes o conceito C, que incluía em sua maioria instituições municipais e privadas. No mesmo sentido, o gráfico revela novamente os dois tipos de desempenho. De um lado as IES federais e estaduais, que apresentam um percentual maior de universidades, concentrando seus índices na faixa de 3 a 5, logo, com tendências aos

maiores conceitos. De outro, as municipais e as privadas, que possuem um número elevado de faculdades, convergindo para as faixas de 1 a 3.

Gráfico 3 – Distribuição do Índice Geral de Cursos da Instituição por categoria administrativa. IGC, Brasil, 2008 (Triênio 2006, 2007 e 2008).



Fonte: Mec/Inep, 2010.

O gráfico revela ainda que a rede privada é a mais assimétrica, pois apesar da maioria das instituições atingir o conceito 3, existem IES privadas em todos os outros conceitos, desde o primeiro, que indica o mais baixo IGC atingido, até o quinto, que representa o valor máximo da escala.

No que se refere às IES o IGC também apresentou a mesma lógica do Enc, ou seja, foi utilizado como elemento de marketing institucional, principalmente pelas faculdades, porque algumas conseguiram atingir o conceito máximo no ano de 2008, o que lhes rendeu notoriedade e mídia espontânea. Sobre essa questão, vale explicar que, como analisa Bittencourt *et alli* (2009), é mais complexo, em virtude da metodologia de cálculo do IGC, para uma instituição de grande porte, com muitos cursos de graduação e vários programas de pós-graduação obter o conceito máximo, o que indica uma tendência do índice a beneficiar instituições mais voltadas ao ensino e com poucos cursos a serem avaliados.

Pelo exposto, a política avaliativa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva apresentou em seu início a tendência a romper com as diretrizes do Estado Avaliador, mas no processo as características formativas foram atenuadas por medidas que retomaram as práticas classificatórias da gestão anterior.

Todavia, os descaminhos do Sinaes não significam que o conceito de Estado Avaliador possa ser plenamente aplicado à gestão Luiz Inácio Lula da Silva, porque, apesar dos entraves e solavancos, o Sinaes ainda está em processo: as CPA continuam a se consolidar no recesso das instituições; relatórios de autoavaliação estão sendo elaborados;

visitas *in loco* realizadas; ciclos avaliativos fechados; pesquisadores e gestores ainda debatem sobre as mudanças no sistema etc. Enfim, há uma efervescência que não se compatibiliza com o monólogo do Estado Avaliador. Por isso, se o mandato Lula da Silva não conseguiu ser uma ruptura com a regulação híbrida e com as estratégias avaliativas neoliberais, nem por isso é efetivamente sua continuidade pura e simples. Há contradições, e estas caracterizam este governo.

Um aspecto importante que desvela que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva trilhou outros caminhos, mesmo que não tenha rompido com práticas anteriores, é o relacionamento entre avaliação e expansão porque diferente do mandato Fernando Henrique Cardoso os resultados do Sinaes corroboram com os sentidos adotados pelas políticas de expansão, uma vez que estas tendem ao modelo de qualidade indicado pelos instrumentos avaliativos, no caso, o modelo público e universitário.

A opção pelo público pode ser observada na tabela 10, que apresenta o número de IES por categoria administrativa ao final dos governos Figueiredo, Sarney, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, bem como os dados de 2008 sobre a gestão Lula da Silva.

Tabela 10 – Instituições de Educação Superior por natureza administrativa. Brasil, 1984/2008

| Ano de referência | IES | | | Variação (%) * | |
|-------------------|----------|----------|-------|----------------|---------|
| | Públicas | Privadas | Total | Público | Privado |
| 1984 | 238 | 609 | 847 | - | - |
| 1989 | 220 | 682 | 902 | -8 | 12 |
| 1994 | 218 | 633 | 851 | -1 | -7 |
| 2002 | 195 | 1.442 | 1.637 | -11 | 128 |
| 2008 | 236 | 2.016 | 2.252 | 21 | 40 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

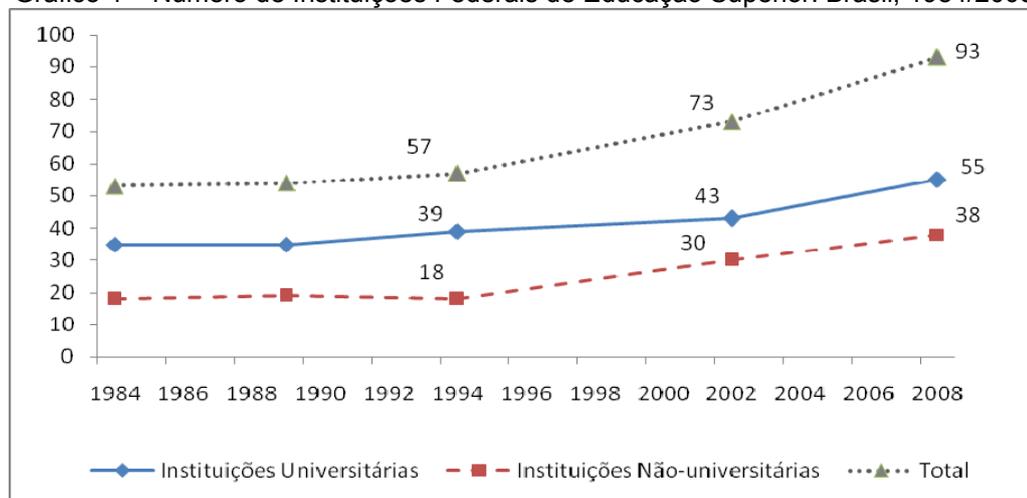
Nota: *Variação calculada em relação ao governo anterior e indica a mudança percentual.

A tabela evidencia que de 1984 a 2008 a rede privada manteve-se quantitativamente superior a pública, porém a diferença foi sendo ampliada em virtude do crescimento do setor privado e do decréscimo das IES públicas no período de 1994 a 2002. Em 2008, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, observa-se que a tendência decrescente no número de Instituições de Educação Superior Públicas foi alterada, pois o setor cresceu em torno de 21%. As instituições privadas também cresceram durante o período de 2002 a 2008, em torno de 40%, um incremento considerável, mas bem menor do que o observado na gestão anterior, de 128%, o que significa que o governo Lula da Silva não parou a expansão privada, mas diminuiu o ritmo do crescimento. Assim, a expansão privada ainda caracteriza o período de 2002 a 2008, contudo, de forma menos intensa e paralela a expansão de IES públicas.

Além de mudar a tendência decrescente no número de IES públicas, a gestão analisada também optou por incentivar a expansão de universidades. Diferente da histórica

predileção pelas faculdades, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva também investiu na expansão do modelo universitário dentro da rede federal, como evidencia o gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de Instituições Federais de Educação Superior. Brasil, 1984/2008



Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep

O gráfico revela que o número de Ifes no modelo universitário manteve-se superior as Ifes não-universitárias por todo o intervalo de tempo apresentado na ilustração. Observa-se que até 1989 ocorreram poucas mudanças quantitativas. Desempenho diferente surge na gestão Itamar Franco⁵⁹ que apresentou crescimento de 11% nas universidades e a diminuição de um estabelecimento não universitário. Variações percentuais melhores para as Ifes não universitárias surgem no governo Fernando Henrique Cardoso, de 1994 a 2002, que expandiu consideravelmente o número dessas instituições, em torno de 67%, em contrapartida as universidades que cresceram a uma taxa 10% no mesmo período, o que confirma a preferência deste governo por investimentos em Ifes não universitárias. Apesar de manter a tendência à expansão das universidades, iniciada no governo Itamar Franco, a taxa anual de crescimento é muito menor na gestão Fernando Henrique Cardoso porque o percentual de 10% é relativo a oito anos de mandato e não a quatro como no governo anterior.

Ainda segundo o gráfico, o governo Lula da Silva manteve a expansão do sistema Federal de Educação Superior, porém de forma mais equilibrada, quando comparado as duas gestões anteriores, pois as instituições universitárias cresceram 28% e as não-universitárias em 27%. É importante lembrar que o governo Luiz Inácio Lula da Silva finda em 2010 e que muitas ações para expansão do sistema de ensino federal foram feitas após 2008, o que significa que a taxa de crescimento das Ifes, no final do mandato, deve ficar próxima ou ultrapassar os 30%. De qualquer forma, importa destacar a opção deste governo

⁵⁹ 1984 – Fim da gestão Figueiredo; 1989 – Fim da gestão Sarney; 1994 – Fim da gestão Itamar Franco; 2002 – Fim gestão Fernando Henrique Cardoso; 2008 – Gestão Lula da Silva.

em acelerar o ritmo de expansão do modelo universitário, pois a taxa de crescimento das universidades federais é a mais alta desde a redemocratização do país, seja esta calculada por todo o período do mandato ou por cada ano, como média anual. Além disso, o governo Luiz Inácio Lula da Silva manteve o crescimento das Ifes não universitárias, compostas em sua maioria por Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifet), porém em um ritmo menor que o observado na gestão precedente. Deste modo, o gráfico ratifica a preferência do Governo Lula em ampliar o número de instituições públicas e, entre estas, as universitárias.

Outro indicador que revela uma postura não plenamente compatível com a racionalidade mercantil no governo Lula da Silva é a evolução das matrículas nas IES privadas, pois o ritmo de crescimento baixou, conforme se observa na tabela subsequente.

Tabela 11 - Matrículas na Educação Superior por natureza administrativa. Brasil, 1984/2008

| Ano de referência | Matrículas | | | Variação (%)* | | |
|-------------------|------------|-----------|-----------|---------------|----------|-------|
| | Públicas | Privadas | Total | Públicas | Privadas | Total |
| 1984 | 571.879 | 827.660 | 1.399.537 | - | - | - |
| 1989 | 584.414 | 934.490 | 1.518.904 | 2 | 13 | 9 |
| 1994 | 690.450 | 970.584 | 1.661.034 | 18 | 3 | 9 |
| 2002 | 1.051.655 | 2.428.258 | 3.479.913 | 52 | 150 | 110 |
| 2008 | 1.273.965 | 3.806.091 | 5.080.056 | 21 | 57 | 46 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

Nota: *Variação calculada em relação ao governo anterior e indica a mudança percentual.

A tabela revela que, durante o intervalo apresentado, o ritmo de crescimento no número de matrículas não foi proporcional entre as duas categorias de instituições. Em 1989 o setor privado cresceu 13%, contra 2% na rede pública. Em 1994 aconteceu o inverso: as IES públicas tiveram um crescimento de 18% e as privadas apenas 3%. Contudo, os números mais expressivos aparecem no governo Fernando Henrique Cardoso, no qual o setor privado apresenta um acréscimo de matrículas na ordem dos 150% e o público 52%, quase três vezes menor, o que ratifica a predileção deste governo pelas IES privadas. Como dito, no governo Fernando Henrique Cardoso o crescimento da matrícula na rede privada expressa o aumento no número de estabelecimentos e na rede pública a ampliação de vagas nas IES já existentes, em especial para o turno da noite. No governo Luiz Inácio Lula da Silva a velocidade de crescimento nas matrículas privadas foi diminuída, o que revela uma contenção do processo de abertura de novas faculdades. Entretanto, a mesma diminuição pode ser observada nas IES públicas, o que evidencia que a expansão das instituições ainda não provocou uma elevação considerável nas matrículas da graduação, pelo menos até o ano de 2008.

Todavia, se o governo Fernando Henrique Cardoso apresenta uma taxa de crescimento das matrículas públicas maior que a gestão Lula da Silva em 2008, é preciso

lembrar que esta expansão ocorreu sem o devido apoio às instituições, inclusive no que se refere à contratação de professores efetivos, pois as liberações de vagas, quando ocorriam, não representavam uma opção deliberada do governo. Segundo a Andes/SN (s/d), uma grande parte das vagas para docente na gestão Fernando Henrique Cardoso foram conseguidas graças à pressão exercida pelas Universidades Federais, em especial na greve de 2001. Apesar disso, a quantidade conseguida manteve-se abaixo do necessário para cobrir o número de aposentadorias.

Situação diferenciada marca o governo Luiz Inácio Lula da Silva porque este ampliou o corpo docente das Ifes, conforme revela a tabela 12, apresentada a seguir.

Tabela 12 – Número de docentes das Instituições Federais de Educação Superior e Total de professores na Educação Superior pública. Brasil, 2002 e 2008

| Ano de referência | Número de Docentes | | Variação de docentes das Ifes |
|-------------------|--------------------|---------------|-------------------------------|
| | Ifes | Total público | |
| 1984 | 41.818 | 64.245 | - |
| 1989 | 43.397 | 70.095 | 3,8 |
| 1994 | 43.556 | 75.285 | 0,4 |
| 2002 | 51.020 | 92.215 | 17 |
| 2008 | 66.122 | 119.368 | 30 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

Nota: *Variação calculada em relação ao governo anterior e indica a mudança percentual.

A tabela revela que o governo Lula da Silva apresenta a mais alta taxa de crescimento no número de professores das Ifes desde a redemocratização do país, na década de 80. O que ratifica a tendência de expansão da oferta de Educação Superior pública pela estratégia de ampliação do sistema e não apenas pelo aumento no número de matrículas, como na gestão anterior.

Por todo o exposto, as políticas de avaliação no governo Luiz Inácio Lula da Silva são marcadas pela contradição. Assim, este é um governo que gestou o primeiro e o mais ambicioso sistema de avaliação da Educação Superior brasileira, o Sinaes, que se nutre dos valores acadêmicos e se constitui em uma regulação sob a racionalidade do campo científico-educacional. Entretanto, é também o mesmo governo que vem solapando a face emancipadora do Sinaes por meio de justificativas de eficiência e agilidade, reassumindo os compromissos e as estratégias do Estado Avaliador. Ainda assim, é a gestão que mais investiu na expansão da Educação Superior pública e no modelo universitário, algo impensável na doutrina privatista que caracteriza as receitas neoliberais.

É neste contexto, marcado pela contradição, que as experiências autoavaliativas impulsionadas pelos Sinaes se multiplicam nas IES brasileiras, o que impõe desafios práticos ao processo de refração do discurso avaliativo no cotidiano acadêmico.

2.5. As práticas autoavaliativas das universidades brasileiras como dominação e como estratégia de autonomia: síntese, considerações e questionamentos.

Como evidenciamos ao longo deste capítulo a avaliação institucional da universidade é um processo complexo porque não envolve apenas questões técnicas, mas condicionantes sociais, políticas, econômicas, acadêmicas e pedagógicas, relacionadas tanto à universidade quanto a própria avaliação.

No âmbito social, a avaliação institucional aparece como uma demanda de revisão das práticas universitárias, realizadas por atores externos e internos que possuem algum poder socialmente legitimado sobre as universidades, fazendo emergir a figura dos *stakeholders*, dos outros “interessados” para além dos próprios agentes do campo científico-educacional na ação e nos caminhos adotados pelas IES. Esses “outros interessados” são importantes na manutenção dos jogos acadêmicos porque também são “intervenientes” que se não considerados podem pôr em risco a legitimidade social da instituição universitária.

No plano político e econômico, a avaliação institucional surge como um discurso forte sobre as universidades, logo, como um processo de dominação realizado pelo campo político estatal, por meio de diferentes estratégias que objetivam ampliar a racionalidade econômica entre os agentes acadêmicos, para assim fazer nascer e crescer um mercado educativo, possível pelas mudanças introduzidas pelas TIC e pelo florescer da tão aclamada “sociedade do conhecimento”. Ao transformar educação em serviço, o Estado cria a possibilidade de negócios lucrativos para os agentes econômicos, fazendo entrar no campo científico-educacional atores alimentados por *doxas*, *illusios* e *habitus* incompatíveis com os historicamente consagrados pelos jogos acadêmicos e, por isso, diminuindo a especificidade e a autonomia desta esfera. O Estado, guiado pela lógica do Estado Avaliador, amplia também a gerência estatal sobre os currículos, os processos formativos e, assim fazendo, expande sua legitimidade junto à sociedade mais ampla.

Tais condicionantes sociais, políticas e econômicas desvelam que a avaliação se transformou em um discurso forte e legítimo sobre as universidades porque não representa apenas os desejos do Estado Avaliador. Os conceitos de *stakeholders* e *accountability* evidenciam a passagem de uma avaliação centrada no Estado para uma ação avaliativa exigida e consentida pela sociedade mais ampla. Sendo a universidade também parte do social e afetada pela pressão dos seus “intervenientes”, o discurso avaliativo é absorvido pelo próprio campo como uma dominação que, como tal, se transforma em necessidade. Ao atingir o patamar de necessidade, a pressão avaliativa se cumpre plenamente como dominação porque deixa de ser percebida como uma imposição externa e vira um desejo, uma *illusio* do campo.

No âmbito acadêmico, as pressões da sociedade e do Estado, são respondidas, nos amparando na lógica dos campos proposta por Bourdieu, por movimentos de absorção e refração da demanda avaliativa. Por um lado, a absorção indica a força do discurso avaliativo sobre os agentes do campo científico-educacional. Por outro lado, a refração revela a tentativa desses agentes de responder as pressões externas por avaliação a partir da lógica estrutural do campo, em um processo que anseia reajustar as práticas ao novo contexto, os *habitus* ao *habitat*, sem, no entanto, abandonar as ações que historicamente garantiram a especificidade dos jogos acadêmicos e dos capitais que o transformaram em um campo singular do espaço social, como a *doxa* da autonomia e a *illusio* do interesse desinteressado pelo conhecimento. Absorção e refração são faces de uma mesma moeda, o que nos permite compreender porque a coerção avaliativa é respondida com propostas autoavaliativas, em um caminho que tenta transmutar o veneno em vacina, quiçá, em remédio.

Contudo, a avaliação é absorvida e refrangida pelo campo em um percurso que não é mera subserviência e nem consciência absoluta das estratégias de transmutação, pois como explica Bourdieu (2007b, p.181), “a ação não é nem ‘puramente reativa’ segundo a expressão de Weber, nem puramente calculada”. Em outras palavras: ainda que refração possa ser debatida pelo campo científico-educacional, o que é importante para ampliar a consciência do processo de dominação, este movimento de absorver e refratar se expressa primeiramente como uma estratégia prática que, no âmbito das condutas cotidianas, tenta ajustar os *habitus*, responder as demandas sociais e preservar o campo. Além disso, refratar a dominação é um processo doloroso porque impõe mudanças na ação prática e na subjetividade dos atores, porque conflita com a tendência espontânea dos *habitus* em se perpetuarem e evidencia a crise no campo. Crise que quebra a coincidência, até então segura, entre expectativas e experiências, criando descompassos entre as ações dos agentes acadêmicos e a forma como a sociedade, seu grande *stakeholders*, as recebe. Esses desajustes são percebidos pelas IES como surpresa, positiva ou negativa, e como um constrangimento que não pode ser ignorado, sob pena de declínio do campo, o que resulta na imposição de revisar e atualizar as práticas.

Esse contexto demonstra que o desajuste entre os *habitus* e o *habitat* é o motor das transformações das práticas que estão a ocorrer nas IES, pois como explica Bourdieu (2007b, p.196), mudar as práticas significa transformar *habitus* e estes só se transformam quando são sentidos como descompassados e desajustados com a realidade, o que ocorre quando as condições de sua atualização diferem significativamente de suas condições de produção, como é caso vivido pelas universidades, como já demonstramos ao longo deste capítulo.

Ainda como nos ensina Bourdieu (2007b), um descompasso pode ocorrer por vários motivos: seja porque novas condicionantes apareceram, ou porque o agente foi obrigado a conviver com uma diversidade de outras práticas, diferentes das suas, ou ainda pelos deslocamentos intra e intergeracionais, de ascensão ou declínio. No caso das universidades novas condicionantes apareceram em virtude das mudanças no modelo de acumulação capitalista, no mundo do trabalho e nas dinâmicas sócio-geográficas; além disso, outras práticas foram introduzidas nas universidades por meio das TIC e dos processos de inovação da gestão universitária, difundidos pela ideologia privatista do Estado Avaliador, que inseriram processos e rotinas da administração empresarial na vivência acadêmica. Somado a esses dois fenômenos, há ainda as novas demandas formativas e pedagógicas que nascem das relações intergeracionais que se tronaram mais constantes em virtude da convivência entre pesquisadores de diferentes idades, da precocidade da entrada na Educação Superior e do crescente número de adultos e de pessoas com mais de 50 anos que ingressam ou reingressam nas graduações. Enfim, por todos os lados, os *habitus* acadêmicos são confrontados com novas situações que os impõe adaptação e ajustes.

No plano pedagógico, as dificuldades de ajustes das demandas avaliativas aos *habitus* acadêmicos surgem exatamente porque as pressões avaliativas mobilizam *habitus* já incorporados pelos agentes em outros espaços sociais, em especial na vivência escolar. O problema é que os *habitus* avaliativos escolares, como explicado neste capítulo, se ligam a noções importadas da racionalidade econômica, tais como as de coerção e competitividade. Esta forma de avaliar, voltada à eficiência, ao lucro, ao controle e a economia de tempo, recursos e esforços, é contrária a muito dos *habitus* e valores acadêmicos, como a liberdade de divergir, debater, estudar e o interesse desinteressado pelo saber. Sendo contrária aos jogos do campo, a adoção do modelo gerencial pelas IES possui como consequência a descapitalização dos agentes, pela diminuição de sua autonomia, esta *doxa* fundamental do campo, e, por consequência, do valor dos capitais acadêmicos dentro da sociedade. Por isso, refratar a avaliação impõe realizar novas práticas avaliativas, que se pautem em outra noção de eficiência, mas que seja eficaz e contribua para recolocar a universidade como parte de um projeto de sociedade e de país, reassumindo o papel que a destacou nos 800 anos de sua história.

No Brasil essa refração possui várias especificidades. No caso das universidades públicas, é preciso vencer a dificuldade de dialogar com seus *stakeholders*, em especial os jovens das classes médias e das camadas populares que buscam na Educação Superior maiores chances de inclusão no mercado de trabalho. Além disso, é fundamental combater a visão que o serviço público só se moderniza pela coerção do Estado; que o setor privado expressa o modelo de qualidade a ser seguido pelo país e que a tríade ensino-pesquisa-extensão está ultrapassada. Urge legitimar a importância do capital acadêmico e científico

para o desenvolvimento do país. Refletir junto com a sociedade que estes capitais ainda precisam ser consolidados, pois sua organização ainda é muito recente, remonta as décadas de 70 e 80, e sua expansão encontra-se prejudicada pela proliferação sem critérios claros das faculdades com fins lucrativos. Por fim, é essencial insistir nos valores que a comunidade acadêmica vem coletivamente acordando para guiar as regras do campo brasileiro. Valores que foram amadurecidos no Paiub e ressurgiram novamente no Sinaes, o que demonstra que as estratégias contemporâneas de refração do Estado Avaliador no Brasil passam pela defesa das propostas originalmente inseridas no Sinaes. Acredito que não é revogando o Sinaes que o campo pode frear a lógica produtivista e gerencial que ainda caracteriza as políticas avaliativas em nosso país, mas exigindo o cumprimento dos acordos presentes na lei.

Assim, urge criar uma nova forma de ver e de viver a avaliação, diferente da tradicional visão tecnoburocrática. Nesse processo, o capital acumulado pela área de educação sobre novos formatos avaliativos, baseados na ética e na democracia são capitais imprescindíveis à refração das políticas do Estado Avaliador. Como explicamos neste capítulo, uma avaliação realmente educativa é mais compatível com a *doxa* acadêmica porque valoriza, parafraseando Dias Sobrinho (2002), a participação coletiva, os debates públicos, a negociação e a verdade socialmente construída.

O mérito do Sinaes, em sua versão original, sem o apelo a lógica dos índices, é exatamente enquadrar a Avaliação Institucional em uma perspectiva formativa e, assim fazendo, adequar avaliação e autonomia, correlação fundamental a transmutação da coerção avaliativa em estratégia de defesa do campo científico-educacional. Como nos ensina Hadji (2001, p.20) “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”, no caso da avaliação institucional é a instituição e a comunidade que aprendem, o que coloca sobre estes o poder e a responsabilidade por seu desenvolvimento, similar a autogerencia que caracteriza o exercício da *doxa* da autonomia desde os primórdios da universidade. Outra característica que torna a avaliação formativa mais compatível com os *habitus* do campo científico-educacional é a liberdade de escolher coletivamente os próprios caminhos, pois a avaliação não precisa assumir nenhum padrão metodológico para ser formativa. É sua destinação, o sentido que busca imprimir à realidade, que indica sua “formatividade”. (HADJI, 2001).

Hadji (2001, p.20) vai além e defende que é a vontade de ajudar a quem aprende que qualifica uma atividade como formativa. No que se refere à avaliação institucional, podemos inferir que avaliar formativamente significa ajudar a comunidade que compõe a instituição a superar suas limitações de participação, organização e comunicação; ajudá-la a aprender sobre como aprende e, assim sabendo, aprender mais do que necessita saber

para seu autodesenvolvimento, mas respeitando seus processos de aprendizagem. Pensar a avaliação formativa como essa vontade de ajudar, leva a perceber também o caráter ético do processo avaliativo, que se funda no respeito e na confiança que o aprendizado é possível. A possibilidade e não a certeza, a esperança e não a mera regulação autoritária, o diálogo e não o simples monólogo tecnocrático desvela que a avaliação formativa possui sempre uma dimensão utópica, o que significa, inclusive, que sua existência concreta jamais é assegurada, porque é nas tramas do dia-a-dia que a formatividade toma corpo ou não. Contudo, como sentencia Hadji (2001, p. 22), ser utópica não é um problema, mas um desafio, pois a avaliação formativa é uma “utopia promissora”.

Nesta perspectiva ética, os processos avaliativos não transformam os professores em objetos a serem regulados, pois se pauta no compromisso de ser fonte de autorreflexão docente, evidenciando que “a avaliação pode ser um importante instrumento de profissionalização dos professores, no sentido de desenvolvimento e formação contínuos”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 132).

Aliás, os professores são agentes fundamentais aos processos de refração das coerções avaliativas porque dialogam diretamente com um importante *stakeholders* do campo – os alunos de graduação. Esses se destacam como intervenientes porque possuem força na opinião pública, seja pelo julgamento que emitem ou pelos resultados que atingem nos exames celebrados pela mídia.

Como a avaliação formativa se sustenta em uma racionalidade diferente da gerencial, esta também demanda mudanças nas estruturas burocráticas das IES, que permitam consolidar uma avaliação guiada pelos capitais acadêmicos. Assim, essa forma mais educativa de avaliar não se materializa sem que condições democráticas sejam atendidas e, por isso, exige mudanças nas estruturas objetivas nas quais se concretiza a gestão institucional, bem como o enfrentamento dos obstáculos específicos que impedem a comunicação, a participação e a discussão esclarecida.

Utilizar a avaliação formativa para lutar contra o mercado educativo que se impõe sobre os agentes acadêmicos exige “dar provas de imaginação jurídico-organizacional”. Pensar novas estruturas de gestão que permitam ampliar e acentuar a especificidade do campo científico-educacional e não reforçar as aspirações de controle do Estado Avaliador. Como esclarece Bourdieu (2004b, p. 69) o campo científico sempre respondeu aos seus dilemas administrativos com estratégias de organização que reforçavam as condições de trabalho dos pesquisadores, pois “no domínio da ciência os grandes progressos estão ligados às invenções organizacionais (como o laboratório ou o seminário)”.

Além de mudanças na estrutura burocrática, a avaliação formativa ao estimular o diálogo sobre as práticas, permite ampliar a compreensão dos agentes sobre suas especificidades e defender as condições e conquistas de seu trabalho. Possibilita o que

Bourdieu (2004b) denomina de “socioanálise coletiva” [*sic passim*], que se constitui em uma reflexão capaz de mobilizar todas as forças vivas da instituição e todos os seus recursos e conduzir a uma espécie de conversão coletiva, de transformação dos capitais específicos de um campo em capitais políticos válidos para a luta por legitimidade social. Tal conversão torna possível aos agentes realizarem uma verdadeira atualização, mas sem colocar em risco sua história e especificidade.

Essa socioanálise é uma reflexão coletiva dos agentes sobre suas práticas e possui por missão identificar os desajustes entre *habitus* e *habitat*. Entretanto, o privilégio da reflexividade não leva imediatamente a saída da crise, mas ao seu reconhecimento; permite também o domínio da dupla historicidade, individual e coletiva, na qual se encontram os agentes, e a identificação dos efeitos não desejados dessa historicidade, que impedem a realização dos ajustes necessários em seus *habitus*. Mesmo não sendo uma saída garantida e não encerrando nenhuma grandeza senão o conhecimento da crise, esta reflexão é de suma importância porque apenas por este processo, que demanda um longo trabalho de cada agente sobre si mesmo e sobre todos os outros, se torna possível desencadear tomadas de posições públicas que permitam ensaiar processos coletivos de defesa do campo “com certa eficácia simbólica”. (BOURDIEU, 2007b, p.74).

Tal qual ocorre nas condutas de aprendizagem, a reflexão possibilita aos agentes observar seus movimentos, sua relação com o espaço social e agir conscientemente para melhorar essa interação. Como explica Bourdieu (2007b, p.198): A “reflexão prática, reflexão em situação e em ação que se faz necessário para avaliar encima do lance a ação ou o gesto realizado e assim poder corrigir uma má postura do corpo, retomar um movimento imperfeito”.

Ao se colocar em uma perspectiva formativa a avaliação institucional da universidade torna-se essa reflexão da prática, reflexão em situação e em ação que torna possível o reconhecimento e enfrentamento coletivo, criativo e solidário das IES à crise de legitimidade que abala o campo. Nesse contexto, refratar as coerções avaliativas com processos autoavaliativos surge como uma estratégia prática que embora apresente desafios, como vencer a herança autoritária da avaliação, possui grandes potencialidades formativas e emancipatórias.

Especificamente em nosso país, a defesa dessa reflexão coletiva se mostra urgente e necessária em decorrência dos descaminhos do Sinaes, pois como explicamos neste capítulo, o mesmo governo que o gestou o faz retroceder. Urge recolocar a Avaliação Institucional como centro do sistema avaliativo das IES brasileiras, porque esta, diferente dos outros mecanismos avaliativos, como o Enade, propicia aos agentes a socioanálise fundamental ao desenvolvimento das instituições universitárias, da ciência e da educação no Brasil.

IV. AS PRÁTICAS EM AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPA: CONDIÇÕES E EFEITOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Os capítulos anteriores nos permitiram analisar, histórica e conceitualmente, às práticas autoavaliativas, contudo, nos restam algumas indagações empíricas que exigem a interpelação da teoria pela prática e essa, a vivência prática, é a nova vereda que passamos a trilhar neste último capítulo.

Deste modo, a partir deste momento apresentamos a pesquisa empírica que objetiva descrever a experiência de Autoavaliação Institucional vivida pela UFPA, na perspectiva dos documentos oficiais desta Ifes e na visão de seus diferentes sujeitos – gestores, professores e alunos – por meio da articulação de fontes documentais e narrativas e do cruzamento de dados quantitativos e qualitativos.

Como os sujeitos pesquisados integram o quadro docente, técnico-administrativo ou discente da UFPA e como esta instituição é a sede do estudo aqui apresentado, cabe inicialmente contextualizar, em passos largos, a referida Ifes. O objetivo é apresentar de sobrevo o “chão empírico” que passaremos a caminhar a partir deste momento.

1. Caracterização da instituição pesquisada: a UFPA

A partir de 1950, com declínio da economia gomífera⁶⁰ e em consonância com o disposto na Constituição Brasileira de 1946, que incluía o planejamento nacional entre as funções do Estado, o Governo Federal passou a realizar ações de modernização na Amazônia, considerada “atrasada” em relação ao eixo Sul-Sudeste. Entre as ações pós-50, que buscavam inserir a Região Norte no processo “desenvolvimentista brasileiro”, encontram-se as fundações do Banco de Crédito da Amazônia (BCA), da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA)⁶¹ e a criação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Assim, em 1957, seguindo a tendência de criação das universidades públicas nacionais, pela federalização de faculdades isoladas já existentes, o Governo Federal criou

⁶⁰ No período de vigência dos “acordos de Washington” (realizados durante a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de restabelecer o patamar da borracha brasileira na pauta de exportação), o Governo Federal criou uma grande estrutura de apoio na Amazônia, destacando-se o Banco de Crédito da Borracha (BCB), fundado em 1942. Com o fim dos “acordos” e a desvalorização dos produtos gomíferos brasileiros no cenário internacional, o BCB perdeu importância e foi transformado em 1950 no Banco de Crédito da Amazônia (BCA) e inserido nas estratégias desenvolvimentistas. Em 1966, o BCA tornou-se o Banco da Amazônia (BASA). (CUNHA, 2004).

⁶¹ Posteriormente transformada, em 1966 na Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

em Belém a primeira universidade da Região Norte, no caso a UFPA⁶², tornando permanente a Educação Superior na Amazônia Brasileira⁶³.

Em sua experiência de um pouco mais de 50 anos esta Ifes expandiu consideravelmente sua área de atuação, se constituindo na maior instituição universitária da Região Norte, estando presente, desde 2003, em 115 dos 143 municípios que compõem o estado do Pará, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, na modalidade presencial ou pela educação a distância (EAD). (CUNHA, 2004).

A distribuição espacial sobre o estado ocorre por meio de uma estrutura multi-*campi*, composta, em 2008, pela sede em Belém e mais nove unidades descentralizadas⁶⁴. Essa estrutura acadêmica e administrativa possibilitou à UFPA, após 1980, exercer uma forte atratividade regional no interior do estado do Pará, pelo deslocamento de moradores dos municípios do entorno das cidades-sedes dos *campi* e pólos para cursar a graduação nesta Ifes. (Ver mapa em anexo).

Em relação à infraestrutura física a UFPA, segundo a sinopse estatística de 2008, conta com 12 Institutos, 05 Núcleos, 10 *campi*, 57 Pólos (entre presenciais e de EAD), 01 Escola de Aplicação e 02 Hospitais Universitários, tendo o ensino de graduação e pós-graduação como principal atividade. O corpo discente soma mais de 31.000 alunos, o que a posiciona como a 3º maior IES pública em número de matrículas, e a inclui entre as doze instituições brasileiras que apresentaram o maior número de alunos em 2008. (Cf. MEC/INEP, 2009).

Apesar da ampla estrutura multi-*campi*, os alunos da graduação presencial se concentram no *campus* sede da cidade de Belém, que apresenta 66% das matrículas, ficando os outros 34% de alunos matriculados divididos entre os *campi*, pólos e turmas temporárias (resultante de convênios e contratos com prefeituras interioranas). A partir da estrutura permanente dos *campi* regionais, a UFPA atende 26% das matrículas na graduação presencial, que correspondem a 6.272 alunos, conforme a tabela subsequente.

⁶² A criação da UFPA se deu por meio da Lei Federal nº 3191, de 2 de julho de 1957. Em sua organização foram transferidas para a gerência do Governo Federal as faculdades de Medicina, Direito, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e a Escola de Engenharia (CAMARGO, 1997). Em 2007, o *campus* do Guamá, em Belém, passou a ser denominado Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, em comemoração aos 50 anos da instituição.

⁶³ Antes da fundação dessas Ifes, o que existia na Amazônia brasileira eram escolas ou faculdades isoladas. Apesar de algumas tentativas no início do século XX, essas não lograram sucesso, por isso a criação da Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909, e da Universidade Livre do Pará, em 1924, baseada em cursos avulsos, palestras e conferências, não pode ser considerada uma verdadeira experiência universitária (SOBRINHO, 2000).

⁶⁴ Além do *campus* sede em Belém a UFPA possui ainda nove unidades descentralizadas (*campi* interioranos ou regionais): Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Santarém, Marabá e Soure. Cada unidade descentralizada é composta por diferentes faculdades, institutos e/ou núcleos.

Tabela 13. Demonstrativo de preenchimento de vagas e alunos matriculados – graduação e pós-graduação - UFPA, 1º semestre/2008.

| Nível/modalidade/local | Seleção | | | Alunos Matriculados |
|--|--------------|---------------|--------------|---------------------|
| | Vagas | Inscritos | Ingressantes | |
| Graduação Presencial – Belém | 3.474 | 27.993 | 3.694 | 16.078 |
| Graduação Presencial – <i>Campi</i> | 1.604 | 12.895 | 1.102 | 6.272 |
| Graduação Presencial - Pólos | 91 | 536 | 96 | 1.333 |
| Graduação Presencial – Temporário | 575 | 3.766 | 0 | 736 |
| Graduação a Distância | 700 | 7.161 | 20 | 1.098 |
| Subtotal graduação | 6.444 | 52.351 | 4.912 | 25.517 |
| Especialização: presencial e a distância | - | - | - | 3.927 |
| Pós-Graduação: Mestrado | - | - | - | 1.760 |
| Pós-Graduação: Doutorado | - | - | - | 492 |
| Subtotal pós-graduação | - | - | - | 6.179 |
| Total | | | | 31.696 |

Fonte: elaborado a partir da Sinopse das atividades acadêmico-administrativas da UFPA: PROPLAN, 2008.

Nota: Vagas ofertadas e inscritos - baseados nos Processos Seletivos (Seriado e Especiais), realizados pela UFPA em 2008. Ingressantes - ingressos por meio de Processos Seletivos e outras vias, como transferência ex-offício.

Como pode ser observado na tabela 13, apesar da concentração de vagas e matrículas na capital, a procura pelos cursos ofertados em Belém e os existentes nos *campi* descentralizados são proporcionais (em média 8 candidatos por vaga), o que demonstra que, no geral, esta instituição apresenta uma grande demanda em todo o estado do Pará.

Ainda conforme a tabela, apesar da procura ser proporcional as vagas ofertadas no interior são mais difíceis de serem preenchidas, tanto que, no vestibular de 2008, sobraram em torno de 500 vagas nos *campi* regionais. No caso do *campus* de Belém a situação foi outra, pois em 2008 ocorreu o ingresso de um pouco mais de 200 alunos para além das vagas ofertadas nos processos seletivos. A extrapolação se justifica pelo ingresso de alunos por outras vias diferentes dos processos seletivos, como as transferências.

Apesar do foco no ensino presencial, a UFPA também oferta turmas de educação a distância (EAD), as quais contavam, em 2008, com pouco mais de mil alunos matriculados, representando apenas 4,3% do total de matrículas na graduação. Todavia, a procura por esta modalidade, em média 10 alunos por vaga, é superior à dos cursos presenciais⁶⁵.

Outra atividade de ensino importante desempenhada pela UFPA são os cursos de pós-graduação, entre os quais se destacam os cursos de especialização com 64% das matrículas. Os cursos *stritu sensu* respondem por 2.252 alunos, concentrados principalmente nos 38 cursos de mestrado, que somam 1.760 matrículas. O doutorado representa 492 alunos distribuídos nos 17 cursos ofertados em diferentes faculdades. A área de Ciências Biológicas é a que possui o maior número de cursos, no total de 6 mestrados e 6 doutorados, seguida da área de Ciências Humanas com 7 mestrados e 3 doutorados. (UFPA, PROPLAN, 2008).

⁶⁵ Os ingressantes nas turmas de EAD até o momento do fornecimento dos dados contavam apenas em 20, porque os processos seletivos ainda estavam ocorrendo.

As diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UFPA estão a cargo principalmente do corpo docente, que se constituía, no primeiro semestre de 2008, de 2.121 professores, sendo 1.766 efetivos e 355 temporários, conforme a tabela a seguir.

Tabela 14. Quantitativo de docentes do ensino superior por tipo de vínculo, titulação e regime de trabalho – UFPA 2008

| Titulação | Tipo de vínculo | | | | | | | | | Total |
|---------------------------|-----------------|------------|-------------|------------|------------|----------|-----------|----------|----------|-------------|
| | Efetivo | | | Temporário | | | | | | |
| | 20h | 40h | DE | Substituto | | | Visitante | | | |
| 20h | | | | 40h | DE | 20h | 40h | DE | | |
| Graduado | 14 | 17 | 38 | - | - | - | - | - | - | 69 |
| Especialista/Aperfeiçoado | 19 | 78 | 109 | - | - | - | - | - | - | 206 |
| Mestre | 35 | 96 | 547 | - | - | - | - | - | - | 678 |
| Doutor | 9 | 64 | 740 | - | - | - | - | - | - | 813 |
| Titulação não informada | - | - | - | 24 | 327 | 1 | - | - | 3 | 355 |
| Total | 77 | 255 | 1434 | 24 | 327 | 1 | - | - | 3 | 2121 |

Legenda: DE – dedicação exclusiva

Fonte: elaborado a partir da Sinopse das atividades acadêmico-administrativas, UFPA: Proplan, 2008.

A tabela 14 demonstra que 813 professores efetivos possuem a titulação de doutor, sendo esta titulação a de maior ocorrência, seguida dos mestres, que somam 678 professores. Juntos mestres e doutores representam 84% dos efetivos. Ainda neste grupo, a dedicação exclusiva é o principal tipo de vínculo, independente da titulação. Todavia, quanto maior a titulação maior o percentual de docentes efetivos com dedicação exclusiva. No caso dos temporários, a maioria apresenta contrato de 40 horas semanais.

Apesar da expansão vivida por esta Ifes a partir dos anos 90, o crescimento do corpo docente não foi proporcional ao aumento das matrículas, em virtude desses processos possuírem graus de autonomia diferenciados. Enquanto a expansão das matrículas pode ser considerada uma ação relativamente autônoma, pois a UFPA expandiu suas vagas, na década de 90, dentro de profundas restrições orçamentárias, a contratação de docentes para o quadro permanente da instituição depende do consentimento do Mec.

Em sua história de expansão a UFPA buscou construir um perfil de universidade regional, pautada no compromisso de diminuir o isolamento da academia em relação à Amazônia. Essa tentativa de se articular à realidade Amazônica é percebida, dentro do PDI (2003, p. 29) como parte da visão estratégica da instituição, pois esta busca firmar-se “como suporte de excelência para as demandas sociopolíticas de uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa”. Todavia, como demonstramos em outra pesquisa (CUNHA, 2004), as ações voltadas a consolidar este compromisso ainda são desarticuladas, ficando limitadas às atividades de ensino e aos raros projetos de extensão, se configurando como atitudes isoladas e esporádicas. Ainda assim, também como demonstramos, a pesquisa e o desenvolvimento da pós-graduação surgem como os caminhos mais promissores para a efetivação dos compromissos dialógicos desta Ifes com a realidade amazônica.

Em relação à gestão, a UFPA apresenta uma trajetória marcada por ações gerenciais, baseadas na lógica do planejamento estratégico e na centralidade das decisões no âmbito da Administração Superior, em especial na reitoria. (Cf. CUNHA, 2004; RIBEIRO; CHAVES, 2008). Esse quadro cria tensões entre a comunidade acadêmica e os gestores institucionais que podem ser observadas nos embates entre a Administração Superior e os integrantes dos diferentes *campi* em torno de temas fundamentais, como as estratégias de expansão.

Para concluir este tópico, importa destacar que apesar da estrutura burocrática da UFPA se caracterizar muitas vezes por um modelo gerencial, a comunidade acadêmica não é uma mera executora, pois faz valer seus capitais e trajetórias no recesso desta Ifes. (CUNHA, 2004; 2009). Assim, os cursos exercem sua autonomia relativa, criando um cotidiano institucional marcado pela pluralidade de trajetórias, que ora expressam as decisões coletivas desta Ifes e ora representam estratégias particulares, elaboradas no âmbito das unidades acadêmicas, das faculdades ou até no dia-a-dia da sala de aula, que desvela a UFPA, segundo um de nossos entrevistados (Fábio) ao resgatar Burton Clark, *“como um modelo dístico, porque ao mesmo tempo em que é democrático é anárquico, dentro de uma concepção de anarquia organizada [...] porque nós temos uma universidade que têm vários interesses”*.

2. Autoavaliação Institucional na UFPA: a visão dos gestores e da CPA

2.1. As práticas autoavaliativas nos anos 90: *“uma luta muito solitária”*

As condições vividas na atualidade para a realização das práticas autoavaliativas na UFPA retomam, pelos *habitus*, a forma de constituição desse tipo de prática nesta Ifes. Como os *habitus* expressam a incorporação de uma história, desvelando o passado como um elemento operante nas práticas, começaremos a análise não pelo presente imediato desta instituição, marcado pelo Sinaes, mas por suas experiências anteriores.

Assim, a partir do final década de 80 e mais especificamente nos anos 90, do século XX, a UFPA desenvolveu estratégias avaliativas voltadas a refletir e transformar qualitativamente o ensino de graduação, uma vez que, como dito, esta é sua principal atividade. Tais esforços avaliativos, frutos de ação institucional deliberada ou como respostas às exigências oficiais do Ministério da Educação (Mec), constituíram um percurso marcado por interrupções e pela resistência da comunidade em participar efetivamente do processo de avaliação institucional. As discontinuidades e a forma parcial dos processos avaliativos, que na prática se constituíram mais em avaliação do trabalho docente, indicam que a *illusio* avaliativa ainda não dominava, no período citado, o cotidiano institucional,

apesar de surgir como elemento recorrente nas sugestões de alguns membros do alunado ou dos setores administrativos, da instituição e dos colegiados, desvelando que a própria necessidade da avaliação se constituía em ponto de conflito ente os atores institucionais, em especial entre os de maior poder de decisão, quer fossem dos grupos discentes, docentes e gestores, que não percebiam a avaliação como estratégia prioritária, reproduzindo, neste contexto institucional, as conclusões de Lourenço (1998), Palharini (2000) e Gumbowsky (2003) sobre a ausência de apoio efetivo da comunidade acadêmica e da Administração Superior às tentativas de autoavaliação na década de 90.

Pela análise das entrevistadas e dos documentos, é possível inferir que a *illusio* da avaliação – a vontade de se autoavaliar – encontrava nos *habitus* dos docentes e dos gestores da época a principal barreira a sua transformação em discurso legítimo, uma vez que as experiências avaliativas tendiam a colocar em debate a ação e o poder exercidos por esses atores. Deste modo, a estrutura de distribuição de poder dentro da universidade não era reafirmada pela avaliação, mas questionada e, por isso, as práticas avaliativas eram cobradas por agentes que objetivavam maior poder de decisão e participação. Havia nesse momento uma luta sobre a necessidade da *illusio* avaliativa que expressava o embate entre os diferentes grupos acadêmicos sobre o poder de redefinir os caminhos institucionais.

Outra questão observada é que os alunos não articulados ao movimento estudantil se configuraram, na década de 90, como principal elemento de pressão interna, como *stakeholders*, para que a UFPA realizasse experiências avaliativas. Contudo, esses grupos discentes não propugnavam por uma ampla avaliação institucional, pois desejavam, principalmente, que as atividades de ensino, em especial o trabalho docente, fosse o foco avaliativo. A forma desta pressão estudantil, centrada no professor, pode ser atribuída, a partir dos dados coletados, a três fatores. Primeiro, a relação direta entre as críticas do alunado e a dinâmica do dia-a-dia da sala de aula, sem uma articulação com o cotidiano institucional mais amplo. Segundo, a preocupação dos alunos com as novas demandas e as incertezas do mercado de trabalho. Terceiro, o desconforto com as divulgações dos resultados das avaliações externas, pois os cursos apresentaram baixos conceitos em decorrência inclusive da política de boicote ao Exame Nacional de cursos (Enc), levada a cabo pelo movimento estudantil organizado, o que sugere um possível descompasso, no período em foco, entre os interesses desses grupos de alunos não militantes e suas representações políticas.

Esse cenário de luta em torno da necessidade ou não da avaliação e sobre o que ou quem avaliar, caracteriza este primeiro momento como uma etapa de aprendizagem avaliativa, como se pode evidenciar na narrativa apresentada na sequência.

O marco inicial das experiências avaliativas na UFPA é o ano de 1988, com o I Encontro Regional sobre a Avaliação da Educação Superior na Amazônia, que visava definir

estratégias para a avaliação das diversas atividades universitárias, em particular do ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. (UFPA, PROEG,DE, 2006). Todavia, o tema avaliativo não alcançou maiores desdobramentos na instituição, o que configura este primeiro momento como descontínuo, pois as ações avaliativas que surgiram na década seguinte se ancoraram em novas premissas, vindas da discussão nacional sobre a urgência das universidades se autoavaliarem democraticamente, cuja marca política foi a apresentação do Paiub pela Andifes e a marca teórica o trabalho de Ana Maria Saul denominado “avaliação emancipatória” (1988)⁶⁶. Essas duas referências nacionais se expressaram de forma distinta no contexto da Ifes aqui analisada.

Desta forma, no final de 1992, inspirada nos ideais da avaliação emancipatória, o Instituto de Ciências da Educação (Iced), a época Centro de Educação (Ced), elaborou um projeto de avaliação do curso de Pedagogia. O objetivo inicial era promover uma reflexão coletiva, que congregasse alunos, professores e funcionários em torno de temas fundamentais ao desenvolvimento do curso, como a relação teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as problemáticas regionais e a relação do Iced com os movimentos sociais e com as instituições de educação formal.

Tal experiência avaliativa durou em média 5 anos, de 1992 a 1997, tendo por culminância o I e o II Seminários de Avaliação do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia. Nestes eventos, o foco de atenção se expandiu, saindo da dimensão administrativa do curso e incluindo a reformulação da proposta curricular e a reestruturação do Iced, a época Centro de Educação. (UFPA, CED, 1997).

Metodologicamente, o Iced organizou o processo em três fases: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. Neste passos, tomou por eixo de avaliação duas questões centrais: a gestão democrática, dividida em 3 subtemáticas - instâncias de gestão (formais e informais), comunicação e integração -, e a qualidade dos serviços, dividida em 5 subtemas - ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão, infraestrutura e capacitação (dos docente e dos técnico-administrativos). O retorno dos resultados avaliativos foi realizado na forma de relatório preliminar distribuído gratuitamente, no ano de 1997, para alunos, professores e funcionários ligados ao curso de pedagogia. (UFPA/CED, 1997).

O relatório preliminar apresentou as “falas mais significativas” oriundas dos diversos grupos de trabalho e comissões de avaliação criadas de 1992 a 1996, em especial no I e II Seminários de Avaliação. Essas “falas” foram organizadas em cinco categorias: concepção/objetivos; conteúdo/disciplinas; métodos/recursos; professores e estrutura. De

⁶⁶ SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

um modo geral essas categorias deixaram ver que a avaliação não poderia ser dissociada de mudanças urgentes e profundas. As falas pouco versavam sobre aspectos positivos do curso, se concentrando nas críticas as deficiências e as fragilidades curriculares, pedagógicas e administrativas. (UFPA/CED, 1997).

Na categoria concepção/objetivos do curso a crítica recaía sobre o caráter burocrático da atuação pedagógica; as indefinições sobre a área de atuação profissional do pedagogo; a organização fragmentária do currículo em decorrência dos departamentos e da organização em habilitações; a precariedade da infraestrutura e dos mecanismos de comunicação; bem como o verbalismo e a superficialidade teórica das atividades curriculares. Nesse quadro, sentencia o relatório que “embora muito se fale em ‘dialética’ o curso é funcionalista e politicista” (UFPA/CED, 1997, p.14). Este contexto acenava, segundo o documento citado, para a urgência de mudanças exteriores – na infraestrutura, na gestão e na comunicação do curso – e interiores – na subjetividade dos atores-sujeitos que construíam o curso avaliado, pois estes eram responsáveis tanto pelas situações denunciadas quanto pela proposição das mudanças necessárias.

A categoria conteúdo/disciplinas seguiu a mesma linha de crítica e indicação de fragilidades. De um modo geral neste item se inclui sugestões para mudanças nos componentes curriculares, como a proposta de estágio ao longo do curso a partir do 3º semestre. O relatório conclui pela insatisfação, de professores e alunos, com o desenho curricular e pela desatualização entre o que estava sendo ensinado nas salas de aula e as novas demandas do mundo do trabalho e da sociedade informacional.

Na categoria professores, destaca-se a dura crítica dos alunos em relação a atuação pedagógica dos docentes do Iced. As “falas” são queixosas e versam sobre vários aspectos, em especial a falta de organicidade entre os professores, isolados em seus departamentos ou em suas disciplinas e cursos; o difícil relacionamento professor-aluno, que para além de todo discurso pedagógico ainda estava balizado em ações autoritárias ou descompromissadas com o ensino-aprendizagem, e os problemas práticos gerados pela política de qualificação docente, que tornava o professor substituto um expediente constante. As falas destacadas para esta categoria demonstram a insatisfação do alunado e o desejo de um curso mais coerente entre teoria e prática crítica. Observa-se que a postura do alunado neste momento é de catarse. Ao terem a chance de avaliar pela primeira vez seus professores se colocam em uma atitude de embate. Apesar de ser emancipatória, ou então exatamente por ser emancipatória, a metodologia utilizada no processo avaliativo permitiu um desabafo do alunado que na prática não tinha voz antes da avaliação. Assim, o que avaliação demonstrou é que apesar dos canais oficiais de representação discente os alunos se sentiam fora do processo decisório do curso. Essas insatisfações se

materializaram em frases duras e em generalizações emotivas, tais como demonstram as “falas” a seguir, extraídas do relatório preliminar de 1997:

Descompromisso no processo ensino-aprendizagem (o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende).

O Centro de educação tem professores que não deveriam estar formando professores.

Não há interesse em relação ao aluno: não há preocupação com o entendimento, a aprendizagem. (UFPA/CED, 19997, p. 32/33).

Ainda nesta categoria os alunos sugeriram a avaliação do trabalho do professor. Recomendaram ainda que estes mecanismos avaliativos fossem pensados em colaboração com os discentes e com periodicidade fixada pelo Iced. Tais mecanismos deveriam permitir que o professor fosse avaliado pela turma e vice-versa. Nesse contexto, pode-se perceber a ânsia dos alunos em mudar a relação hierárquica no jogo pedagógico que possibilita ao docente o domínio do poder legítimo. Além disso, a proposta avaliativa vinda dos estudantes não sugere apenas um interesse pedagógico, mas também uma ação estratégica para ampliar seu poder de interferência no cotidiano do curso de graduação.

Essas diferentes falas expressas no relatório preliminar de 1997 se configuraram em elemento de análise para a elaboração do novo currículo do curso de pedagogia, aprovado em 1999. Muitas críticas foram feitas a metodologia utilizada principalmente o tempo, considerado longo e dispendioso. Apesar da ambição de ser modelo para os demais cursos, em especial as licenciaturas, esta experiência avaliativa não logrou a repetição em outras unidades acadêmicas, ficando na prática circunscrita ao curso de Pedagogia e ao Iced.

Contudo, o processo avaliativo vivenciado pela Pedagogia, na década de 90, foi relevante por expor às divergências entre as expectativas dos alunos de graduação e os tradicionais *habitus* acadêmicos dos docentes, entre os quais a forma prática de exercer a autoridade pedagógica. Além disso, tal experiência ratifica o observado por Costa (2007) sobre o desafio do curso de Pedagogia em materializar um processo autoavaliativo que se compatibilize com a epistemologia crítica e com os princípios emancipatórios que caracterizam a área de Educação.

Outra experiência avaliativa da década de 90 foi o Projeto de Avaliação Institucional (Proavi), desenvolvida pela administração superior e articulado as diretrizes fixadas pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que coordenado pela Sesu/Mec institucionalizou nacionalmente a avaliação da Educação Superior. Os objetivos do Proavi eram, sobretudo, metodológicos, ao colocar a necessidade de um modelo avaliativo que permitisse compreender, refletir e comparar as atividades realizadas nas diversas unidades acadêmicas (faculdades, institutos e outros). Compatível com que

observou Gumbowsky (2003) nas Universidades Municipais de Santa Catarina, o Paiub também marcou, na UFPA, o início das atividades avaliativas voltadas ao todo institucional.

O Proavi, iniciado em 1995, objetivava transformar o cotidiano universitário em uma problemática de pesquisa, que interrogasse sobre o que estava em andamento na instituição, seu “estado da arte”. Tal processo deveria dar visibilidade as diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que ocorriam no cotidiano institucional, bem como valorizar a estrutura *multicampi* que caracteriza a Ifes. (UFPA/PROEG/DE, 2006).

Segundo o relatório de autoavaliação da UFPA (2006, p. 25): “com a implantação do Proavi, a Universidade Federal do Pará alcançou um diagnóstico preciso da sua realidade e avançou em direção ao seu processo de autoavaliação, tornando-o irreversível e sistemático”. Apesar do otimismo do documento, na prática, o Proavi não conseguiu instituir a avaliação como prática permanente.

Nesse sentido, apesar de ser uma experiência pioneira e ter conseguido alcançar algumas metas, como, segundo o Relatório de Avaliação de Cursos de Graduação da UFPA de 2006, “o estabelecimento de políticas de melhoria do ensino de graduação”, esta não apresentou continuidade. Dois motivos surgiram nas entrevistas e nos documentos para a interrupção do Proavi, de um lado, o esvaziamento dos recursos orçamentários vindos do Sesu/Mec e, de outro, a ausência de uma cultura avaliativa autônoma nesta Ifes.

Segundo Carlos, as atividades desenvolvidas no Proavi foram marcadas pelo apoio financeiro exclusivo do Mec, por meio do Paiub, tanto que a retirada orçamentária significou o declínio das atividades avaliativas, uma vez que a administração superior da época não destinou recursos da própria instituição para a manutenção do projeto. Em suas palavras:

O Paiub teve êxito no tempo de implantação, de dois anos se não estou enganado, ele foi muito bem desenvolvido, houve apoio financeiro do Mec e tudo mais; mas quando cessou a política do Mec aí arrefeceu também aqui. Não era essa a proposta. Universidades como UFMG, a UFRGES do Rio Grande do Sul que também iniciaram com o Paiub ou se fortaleceram com o Paiub, quando os incentivos nacionais cessaram, elas continuaram fazendo a avaliação. Na UFPA infelizmente isso não aconteceu. (Carlos, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A retirada de recursos oficiais expressou a falta de compromisso do Governo Federal da época, gestão Fernando Henrique Cardoso, com o tipo de avaliação vinculada ao Paiub, mais voltada para o autoconhecimento institucional, e a adesão deste governo ao modelo de avaliação gerencial, materializada no Exame Nacional de Cursos de Graduação (Enc). Formalmente, como já explicamos, o Enc não extinguiu o Paiub, mas, na prática, a descapitalização orçamentária levou ao esgotamento de diversas experiências autoavaliativas que dependiam desta fonte de financiamento, como foi o caso da UFPA.

Para Ângela, que participou do Proavi, é preciso considerar que além da retirada orçamentária não havia um contexto institucional favorável, quer entre os docentes, quer entre os principais gestores, “*porque na época do Paiub a resistência era muito grande*”. Segundo o documento “Proposta de Autoavaliação da UFPA”, de 2006, o desenvolvimento do Proavi foi um processo conturbado que não contou com ampla adesão das unidades acadêmicas, pois “entendida por parte da comunidade universitária como uma avaliação unilateral e punitiva, seus opositores alegavam que as finalidades da pesquisa não estavam suficientemente esclarecidas”. (UFPA, PROPLAN, DEAVI, 2006, p.10).

Tal resistência explica inclusive a falta de apoio financeiro com recursos da própria instituição, porque no que pese o cenário recessivo vivido pela UFPA de 1995 a 2001, que apresentou queda de 39% no orçamento de Outros Custeios e Capital, esta instituição conseguiu expandir suas atividades de ensino pelo uso de outras fontes de captação de verbas (Cf. CUNHA, 2004), o que sugere que as experiências avaliativas não figuraram, neste período, como ações estratégicas que merecessem o empenho da Administração Superior na busca de recursos para viabilizá-las.

Assim, as experiências de autoavaliação vinculadas ao Paiub não foram mantidas na UFPA pelo contexto político externo, mais propenso a avaliação gerencial, e interno, pela falta de prioridade orçamentária e pela resistência da comunidade acadêmica, em especial professores e gestores da Administração Superior. A consequência foi o isolamento da equipe avaliativa e sua posterior desativação.

Tal cenário se coaduna ao exposto por Palharini (2000) ao pesquisar as universidades federais do Sul e Sudeste porque observou que a ausência de apoio efetivo da Administração Superior era o principal entrave para o fortalecimento dos processos avaliativos, ou seja, nas instituições que careciam de apoio real dos gestores as recomendações da Comissão de Avaliação Institucional não eram materializadas, abalando a credibilidade desta comissão e colocando em risco sua permanência.

Após o término das atividades vinculadas ao Paiub às experiências avaliativas na UFPA mudaram de foco, saindo da dimensão institucional e priorizando o ensino de graduação. A mudança de rota seguiu a tendência nacional, alimentada pelos conflitos e pelas primeiras notas do “provão”, amplamente divulgadas pela mídia escrita e televisionada. Como já explicamos no capítulo anterior e como elucida Dias Sobrinho (2000, p. 135), “a celeuma sobre o provão que a imprensa brasileira alimentou a partir de 1996 lançou uma cortina de fumaça sobre as várias modalidades de avaliação da educação superior brasileira”. Todavia, ainda segundo o autor citado, o alarido midiático teve por mérito chamar a atenção para a avaliação e para a universidade, temas que normalmente não eram discutidos pela sociedade brasileira, mas, por nossa pequena tradição em avaliação institucional, escamoteou a essência do debate, ou seja, que o problema não era

fazer ou não fazer a avaliação, porque sua necessidade já era um consenso para as universidades brasileiras, e o Paiub representava tal acordo, a questão em jogo era: qual avaliação, para quem e para quê? (DIAS SOBRINHO, 2000).

Neste cenário conflituoso gerado pelo Enc a Administração Superior da UFPA criou em 1998, por iniciativa da Diretoria de Ensino (DE), vinculada a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), o “Fórum de Acadêmicos”, que reunia 02 (dois) alunos representantes de cada curso de graduação. A seleção dos membros priorizou os discentes de maior rendimento acadêmico (Com conceitos gerais acima de 90%), por isso, como pondera Bruno: *“de certa forma era um fórum de excelência. Os melhores alunos da universidade estavam ali reunidos”*.

O conceito geral do aluno foi utilizado como recurso de seleção porque o fórum buscava congrega discentes que participassem efetivamente do cotidiano da sala de aula, pois o processo de ensino era o foco de análise. Buscava-se ainda evitar que as reuniões se tornassem espaço de discussão política, quer interna ou externa a instituição. Como explica um de nossos entrevistados:

O fórum de acadêmicos tinha como objetivo dar voz a esse chamado estudante comum da universidade, que não é um militante. É um estudante que vem pra aula, assisti à aula, vai embora e que geralmente é o que mais vivência a sala de aula. [...] Era um fórum de estudantes, mas voltado para a prática de ensino, não era para discutir a política do governo federal ou a política acadêmica, pois já havia espaços bastantes e suficientes para isso. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Pela narrativa de Bruno observa-se uma critica ao movimento estudantil, que, em sua percepção, vivia pouco a sala de aula, e uma ânsia em dialogar diretamente com os alunos sem a mediação de seus representantes políticos. Tal estratégia possui dois lados a considerar, primeiro, o que é negativo, despolitiza um processo que é eminentemente político, no caso a avaliação, mas por outro lado, permite que a comunidade discente expresse seus acordos e desacordos em relação as suas lideranças, o que é salutar porque repõe o sentido da democracia acadêmica, como expressão de uma coletividade, porque as lideranças não podem ficar surdas as demandas de sua base de sustentação política.

O relatório síntese do Fórum de Acadêmicos demonstra que as questões levantadas pelos alunos diziam respeito ao cotidiano de seus cursos, em especial ao dia-a-dia da sala de aula. Entre as criticas, abordou-se a desarticulação, nas licenciaturas, entre as disciplinas pedagógicas e as específicas; as dificuldades dos alunos que cursavam a noite, porque faltava estrutura administrativa e motivação docente; a resistência dos professores doutores em ministrar aulas na graduação e a existência de docentes sem um adequado preparo pedagógico. (UFPA/PROEG/DE, 1998).

Os alunos representantes do curso de Direito aproveitaram o espaço do Fórum para contestar a repercussão negativa do Exame Nacional de Cursos (Enc), que colocava nos discentes a culpa dos baixos conceitos obtidos pelo curso de Direito da UFPA, no caso, o conceito C em 1997 e D em 1998. Para os representantes discentes do Direito o Enc não se constituía em elemento avaliativo confiável por analisar a qualidade do curso a partir dos alunos, sem colocar em xeque a atuação de seus professores, daí afirmarem que: “a avaliação do Mec, o aluno não concorda. O professor deveria fazer um ‘provão’. Se o aluno é medíocre, ele é o reflexo do professor”. (UFPA/PROEG/DE, 1998).

Esta afirmativa deixa perceber que as avaliações externas estavam causando efeitos negativos sobre os alunos que integravam o Fórum e que suas análises não caminhavam no mesmo sentido das realizadas pelo movimento estudantil organizado. Assim, se para as lideranças estudantis as notas obtidas no Enc não representavam dados avaliativos relevantes, para os alunos não militantes do Fórum essas eram elementos de desconforto, porque a opinião pública os responsabilizava pelo resultado “*medíocre*” alcançado nos exames e, por isso, mereciam ser consideradas.

As reflexões dos alunos do Fórum desvelaram que a atuação dos professores era o elemento que mais os preocupava, por isso, a proposta de uma avaliação do desempenho docente surgiu como consequência quase natural deste processo. Como explica Bruno:

Fizemos uma avaliação de como é que funcionava o ensino na sala deles, o que eles achavam. Fizemos uma série de observações. Foram muito ricas as contribuições e uma das ideias que propuseram foi a avaliação do trabalho docente. Eles disseram que compreendiam sim que, às vezes, havia uma biblioteca desatualizada, um problema na sala de aula, mas o essencial era que o professor fosse um professor de qualidade, e nós chegamos a conclusão que deveríamos avaliar esse trabalho, não a pessoa do professor, mas o trabalho dele. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Observa-se, pela transcrição acima, que os alunos do Fórum aproveitaram o espaço oficial, aberto pela Administração Superior, para inserir uma exigência que vinha sendo amadurecida pelo corpo discente, no caso a avaliação dos professores. Importa destacar que esta reivindicação dos alunos existia antes do Enc, mas foi fortalecida pelo “provão”.

O problemático desta situação, não foi o nascimento da avaliação de professores dentro da UFPA, porque essa modalidade permite “escutar democraticamente os alunos”, o que é fundamental à melhoria da *práxis* docente, pois como esclarece Paulo Freire (1998, p. 128), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. O problema foi que esta reivindicação se fortaleceu sob a égide do “provão”, logo, dentro de um modelo avaliativo gerencial que imputa à comunidade acadêmica a falácia da avaliação como um simples processo técnico de conformação das práticas às necessidades dos clientes-consumidores. (DIAS SOBRINHO, 2000). Desta forma, não é difícil compreender porque a nascente avaliação de

professores da UFPA foi enquadrada em uma metodologia mais quantitativa e similar aos processos de pesquisa de satisfação utilizados pelo setor de serviço (Cf. CUNHA, 2006), demonstrando o pouco capital acumulado por esta Iffes, durante a década de 90, em relação às questões avaliativas, em especial as relacionadas ao paradigma emancipatório que demanda *habitus* novos ao campo científico-educacional.

Nesse cenário, a sugestão do Fórum de acadêmicos foi encaminhada pela Diretoria de Ensino (DE) aos Fóruns de Graduação e Licenciatura, compostos pelos coordenadores de curso e de faculdades, que compreenderam a necessidade de desencadear processos avaliativos dentro da instituição e, por isso, indicaram uma comissão para organizar a proposta de avaliação do desempenho docente, respaldada pela pró-reitora de ensino de Graduação por meio da Portaria nº 004/99. A metodologia apresentada mesclou elementos gerenciais e emancipatórios, pois por um lado, se configurou no levantamento, por questionários, da opinião discente sobre aspectos comportamentais dos professores, e, de outro, retomou o princípio da adesão voluntária que caracterizava o Paiub.

Em agosto de 1999 iniciaram-se as atividades pilotos do processo de avaliação docente. Os questionários deveriam atingir os docentes e os discentes, egressos e concluintes. Formalmente, aderiram a proposta 5 unidades acadêmicas, o Centro Tecnológico; Ciências Jurídicas; Exatas e Naturais; Socioeconômico e Geociências. Contudo, segundo Bruno, apenas duas experiências foram totalmente realizadas, uma no curso de Educação Artística, habilitação em Música, e outra no curso de Matemática, nos demais casos, as atividades avaliativas “*não foram para frente porque houve uma resistência feroz dos professores*”.

Da mesma forma que já havia ocorrido com as atividades avaliativas vinculadas ao Paiub, a resistência dos professores e falta de prioridade dada pela Administração Superior da época se constituíram novamente em entraves para a continuidade das práticas avaliativas. Como recorda Bruno:

Eu cheguei a reunir em cada unidade com alguns professores, juntando alguns centros para falar sobre a avaliação e houve falas do seguinte tipo: ‘nós, professores, somos tão desrespeitados por salários baixos, desrespeitam a nossa produção, e agora vamos ser vilipendiados por essa avaliação dos alunos?’ Era essa a visão que eles tinham. Então, nós não tivemos força política pra poder é:: e a rigor eu acho que nem mesmo a reitoria comprou essa briga. Foi uma luta muito solitária. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

O depoimento de Bruno deixa perceber a resistência docente a “*avaliação dos alunos*”, demonstrando que os professores não estavam convencidos da necessidade das práticas avaliativas, o que permite inferir que não havia uma *illusio* que os permitisse, por um lado, “ver” a necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas e, por outro, “ver”

a possibilidade de usar a avaliação que os discentes demandavam como estratégia de transformação autônoma do curso e de (re)legitimação dos princípios e práticas consagradas de seu subcampo disciplinar.

Para os entrevistados, além dos professores e dos gestores, a falta de apoio do movimento estudantil organizado também impossibilitou o desenvolvimento das experiências avaliativas. Aliás, a relação do movimento estudantil com o tema avaliativo era, naquele momento, segundo a percepção dos gestores entrevistados, de descompromisso, pois as questões políticas e financeiras ganhavam maior destaque e mesmo quando os representantes estudantis se voltavam, especificamente, para os problemas do cotidiano institucional a avaliação não figurava como foco de interesse. Esta tese, do descaso das organizações políticas estudantis, surgiu na fala de todos os entrevistados quando lembraram as experiências avaliativas da UFPA na década de 90, sendo ilustrada por Bruno com a seguinte narrativa:

Entrou um rapaz do movimento estudantil, isso foi em 98, lá na sede, no momento em que os alunos estavam distribuídos em grupo discutindo quais os elementos fundamentais da avaliação do trabalho docente e aí ele entrou e perguntou assim: 'o que está acontecendo aqui? Eu disse: 'é uma reunião do fórum de acadêmicos, nós estamos discutindo a avaliação do trabalho docente'. 'Ah, não é taxa zero do RU [restaurante universitário]?' Eu disse: 'não, não é'. Aí, ele deu as costas e foi embora. Aquilo, para mim foi emblemático porque é a fotografia real de que as entidades estudantis não estavam preocupadas com o processo de ensino. O processo de ensino, por incrível que pareça, é o mais marginal. É o RU, é não sei o quê. O processo de ensino, que é a essência da universidade, parece que não os preocupa. [...] Ele deu às costas e foi embora, literalmente. Ou seja, isso não os interessava. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Tal falta de prioridade da avaliação entre os principais representantes discentes e docentes; bem como a ausência de um efetivo apoio da administração superior, explica porque, para Bruno, "*a experiência de 98 foi terrível*" uma vez que representou um trabalho solitário de convencimento em um contexto pouco amigável à temática avaliativa.

Outra experiência da década de 90 foi a avaliação externa solicitada ao Clube de Reitores Europeus (CRE), que possuía um Programa de Avaliação Institucional. Este processo gerou, em 1999, um relatório de autoavaliação que buscava adequar as aspirações institucionais da UFPA às recomendações da UNESCO, elaboradas na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris no ano 1998. Apesar de figurar no Relatório de Autoavaliação da UFPA, de 2006, como uma ação relevante na indicação "dos pontos fortes e fracos da instituição" esta não foi lembrada por nenhum dos entrevistados, mesmo os que participaram das reuniões com os avaliadores externos, sugerindo ter se configurado como uma experiência mais formal e pouco significativa.

Por todo exposto neste tópico pode-se inferir que os anos 90 se caracterizaram pela descontinuidade do tema avaliativo e pela importância das condicionantes externas para o

desenvolvimento das primeiras experiências avaliativas, como o apoio financeiro do Mec e o efeito da divulgação dos resultados do Enc, e internas, como a pressão dos alunos não militantes para a criação de um sistema de avaliação dos professores. É relevante observar que a pressão para que a avaliação docente fosse realizada, inclusive com fins de regulação e controle gerencial, surgiu como exigência discente tanto na experiência qualitativa do curso de pedagogia quanto na metodologia mais quantitativa da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, o que desvela a existência de insatisfações latentes entre os alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem vivido na UFPA.

Por fim, a partir da teoria dos campos é possível conjecturar que, na década de 90, do século XX, a avaliação da UFPA se constituiu em um processo que foi absorvido pela estrutura formal da instituição, mas rechaçado pela estrutura específica, em especial pelas lideranças políticas de docentes e discentes. Sem legitimidade, as práticas autoavaliativas foram interrompidas assim que cessaram as pressões e o apoio do Mec. Entretanto, a falta de legitimidade entre as lideranças acadêmicas, não significa que havia consenso em relação ao boicote dos processos avaliativos, principalmente porque os alunos, surgindo como *stakeholders*, começaram a utilizar a avaliação como estratégia de pressão por mudanças pedagógicas. Nesse cenário, já existiam “vozes” que, no cotidiano institucional, defendiam a urgência de processos avaliativos, mas que possuíam capitais insuficientes para fazer valer suas reivindicações, pois não existiam condições, internas à instituição, favoráveis aos processos avaliativos, fossem estes guiados pelo paradigma emancipatório ou pelo gerencial.

2.2. O Sinaes, a *illusio* avaliativa e a reconstrução dos *habitus*: “*incorporação da necessidade de avaliar*”.

Apesar das críticas e resistência o tema avaliativo, a partir do ano de 2000, foi gradualmente ganhando destaque no cotidiano da UFPA e se consolidando, por pressões externas e internas à instituição, como uma *illusio* particular, que aponta à necessidade de novos *habitus* de gestão acadêmica, que sugerem o aumento da força de pressão discente, pois os alunos surgem como *stakeholders* internos; a diminuição do poder “clássico” de autogerência dos professores de graduação, bem como a intensificação do trabalho administrativo dos coordenadores de cursos.

Além disso, para os gestores entrevistados, as novas políticas avaliativas, cuja marca é o Sinaes, tendem a apoiar uma redistribuição de poder no campo da Educação Superior entre os agentes oficiais de avaliação, ligados ao Estado, como o Mec e o Inep, e a Administração Superior, como as Pró-reitorias e a CPA. Teoricamente, tal percepção remete

ao modelo de regulação compartilhada proposto por Kells (2004) que tende a ampliar a força da administração local das universidades por meio de políticas estatais criadas com esta finalidade. Contudo, as contradições nas ações avaliativas que emanam do Estado brasileiro, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), levam os atores ouvidos a colocar em dúvida a capacidade e o próprio interesse do Estado em realmente consolidar o modelo avaliativo que apregoa, ou seja, de compartilhar com a administração das universidades o poder regulatório que emana das ações avaliativas.

Segundo os entrevistados, a mudança de atitude em relação às práticas avaliativas pode ser explicada pelo contexto político externo e pelas necessidades pedagógicas internas à instituição que criaram uma pressão positiva para que a avaliação se tornasse um consenso entre a comunidade acadêmica e uma atividade vinculada ao cotidiano administrativo dos colegiados e faculdades.

O cenário político externo à UFPA auxiliou na diminuição das resistências da comunidade acadêmica porque, diferente da década de 90, encontra-se marcado por forte consenso sobre a relevância da avaliação, mesmo entre as lideranças mais consagradas do campo científico-educacional brasileiro, como sintetizou Ângela “*não tem jeito, não tem como fugir, então as pessoas estão se conscientizando mais da necessidade da avaliação*”. A posição da entrevistada exemplifica o que explicamos no capítulo anterior, no caso, que a dominação avaliativa não se sustenta somente pela força, pois sua eficiência necessita do consentimento dos dominados, uma vez que, como ensina Bourdieu (2007b), toda dominação é ao mesmo tempo, espontânea e extorquida. Não tendo como “*fugir*” só resta aceitar e fazer.

Dessa forma, há movimentos contraditórios nas argumentações desse grupo de entrevistados (gestor/avaliador), que revelam formas diferentes de olhar o real. Existe uma fala positiva que remete a uma defesa da prática na qual trabalham – a avaliação dos processos universitários – e as políticas a esta vinculada, especificamente o Sinaes. A outra fala remete a um olhar mais negativo que, ao se distanciar de sua prática como gestor, não vê saídas possíveis para a comunidade da qual também são membros, a não ser se deixar avaliar.

É relevante observar que este grupo de entrevistados não considera que a mudança de atitude em relação aos processos avaliativos seja uma consequência das experiências avaliativas anteriores, especificamente o Paiub, mas o efeito de novos fatores conjunturais e políticos que permitiram que a avaliação fosse pensada como importante para o desenvolvimento institucional e sua perspectiva reguladora e punitiva ficasse menos evidenciada pela comunidade acadêmica. A tese sustentada por este grupo, expressa textualmente por Ângela, é que houve uma “*incorporação da necessidade de avaliar a instituição*” em decorrência das sucessivas políticas voltadas à Educação Superior que

vincularam os resultados dos processos avaliativos a questões fundamentais ao desenvolvimento institucional, como os recursos financeiros e a imagem social projetada pelas IES. Tais vinculações impediriam que as universidades se omitissem dos processos avaliativos, impulsionando uma “*conscientização*” sobre a necessidade da avaliação e, em especial, da autoavaliação. Não tendo como “*fugir*” restaria às universidades utilizarem o espaço avaliativo para o benefício da instituição, o que é possível, segundo os entrevistados, em decorrência da política avaliativa em vigor, materializada no Sinaes, que permite pensar a avaliação a partir de critérios adequados as especificidades institucionais, logo, permite que as IES se tornem sujeitos e não apenas objetos da ação avaliativa.

Teoricamente, o panorama, indicado pelos gestores ouvidos, aponta para a consolidação de uma *illusio* avaliativa e a elaboração de novos de *habitus* a esta vinculada, que pode ser observada no consenso entre as entidades representativas das IES, como a Andifes, e organizações políticas e profissionais, sobre a importância dos processos avaliativos, internos e externos à universidade, para a garantia de padrões de qualidade, principalmente em decorrência da ligeira expansão vivida por nível de ensino, pois como pondera Dias Sobrinho (2008, p. 822) “os processos de avaliação e acreditação são importantíssimos, sobretudo em face dos crescentes fenômenos de mercantilização, diversificação, fragmentação, internacionalização e transnacionalização”. Esta *illusio* vem legitimando as políticas avaliativas, como o Sinaes, e o uso dos resultados da avaliação para fins de regulação e supervisão na Educação Superior brasileira.

O cenário político interno à UFPA, diferente da década de 90, também apresenta, segundo os entrevistados, uma receptividade maior ao tema avaliativo porque este passou a ser demandado pelos próprios cursos. Como explicam os gestores ouvidos, a introdução menos conturbada das práticas avaliativas no cotidiano dos cursos de graduação coincide e é estimulada pelos processos de revisão dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) que possuem por objetivo a atualização do curso e sua adequação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Nesse processo, instiga-se a articulação entre o planejamento e a avaliação; bem como o uso das práticas avaliativas como instrumento de gestão cotidiana dos coordenadores de curso. O objetivo é que após a elaboração do PPP os gestores dos cursos continuem a fazer avaliações periódicas voltadas a revisar as práticas pedagógicas utilizadas na graduação.

Segundo a percepção dos entrevistados, ligados a Comissão Própria de avaliação (CPA) ou a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) encontra-se em andamento no cotidiano institucional uma mudança de *habitus* entre professores e coordenadores de curso que estimula a legitimação do discurso avaliativo. Todavia, se a *illusio* avaliativa já figura como um consenso entre a comunidade acadêmica, a forma e os objetivos das atividades avaliativas se constituem ainda em pontos de conflito entre os gestores entrevistados e

determinados cursos de graduação, em especial os ligados a área disciplinar de Humanas, ou seja, se a necessidade da avaliação já pode ser considerada como um consenso a sua forma de execução surge como o novo campo de embate.

Esse novo cenário de luta, em torno da forma que deve assumir a avaliação, caracteriza este segundo momento, referente a primeira década do século XXI, como uma etapa de proposição avaliativa, que engloba a elaboração de modelos, metodologias e formas de divulgação e utilização dos resultados. Esta etapa é marcada pela polarização entre, de um lado, os mecanismos formais de avaliação institucional, que permanecem engessados pela estrutura burocrática da UFPA, caracterizada mais por um modelo de gestão gerencial, e, de outro lado, pela dinâmica das interações entre os responsáveis pela avaliação e a comunidade acadêmica dos cursos de graduação, que progressivamente ampliam a aprendizagem avaliativa nesta Ifes, desenhando uma trajetória que sugere modificações, a médio e longo prazo, nos fazeres e afazeres dos cursos de graduação, em decorrência dos capitais acumulados pelos processos avaliativos. Tal dualidade entre a estrutura burocrática e a específica é evidenciada pela narrativa apresentada na sequência.

Formalmente, o marco da nova fase foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2001-2010, no qual a avaliação institucional permanente surgiu como meta. A partir deste documento as atividades avaliativas foram progressivamente institucionalizadas, tendo por principal foco o ensino de graduação. As experiências anteriores, da década de 90, do século XX, serviram de referência para os novos projetos avaliativos, tanto que os antigos atores responsáveis foram novamente incluídos, quer como gestores ou consultores, como foi o caso de Ângela e Bruno que retornaram a coordenação dos processos avaliativos.

Em consonância com o PDI a Proeg, por meio da Diretoria de Ensino (DE), implantou, em 2003, o Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG), que objetivava promover “a avaliação dos cursos de graduação da UFPA, identificando problemas e propondo soluções, antecipando-se às avaliações do Mec, atentando para as peculiaridades da Instituição e fornecendo subsídios aos gestores nos momentos de decisão.” (UFPA/PROEG/DE, 2007, p 11).

O PAACG objetivava ainda subsidiar os processos avaliativos já instituídos no interior da instituição, por meio da sistematização dos procedimentos de avaliação. A padronização da metodologia avaliativa visava produzir informações relevantes para a gestão dos cursos e consolidar a avaliação como prática institucional permanente.

Segundo o documento “Projeto de Avaliação de cursos de graduação” os esforços avaliativos desenvolvidos na UFPA deveriam ser pensados como uma construção histórica que, apesar das rupturas e discontinuidades, marcam o esforço autônomo pela consolidação de uma cultura autoavaliativa. A partir desta compreensão, o PAACG buscava

fortalecer as iniciativas de avaliação já existentes no âmbito da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) e nas faculdades; estimular a autonomia institucional, ao propor mecanismos próprios de avaliação, independente do apoio financeiro ou da coação do Estado, e praticar o diálogo democrático entre a Administração Superior e os diferentes cursos de graduação sobre a qualidade do ensino. A perspectiva de avaliação apresentada no documento mistura aspectos emancipatórios com a visão gerencial, ao articular os valores democráticos com os objetivos de “excelência acadêmica”. (UFPA/PROEG/DE, 2007).

Para concretizar os princípios de continuidade e de democracia, a coordenação do PAACG, revitalizou o projeto de avaliação de cursos que havia sido criado em decorrência do Fórum de acadêmicos. Explica Carlos:

Eu fiquei chocado ao ver que um projeto de avaliação estava se acabando; se encerrando sem deixar um registro. E o ensino de graduação, no meu entendimento, precisava da avaliação como instrumento de gestão. Não fazia sentido acabar com aquilo. Então, eu procurei junto com a equipe do DE que eu dirigia uma forma de ativar esse Projeto. [...] Ele começou em fevereiro de 2003 e nós estamos em 2008. Ele tem praticamente cinco anos e tomou alguns pressupostos. Primeiro: Não ignorar a experiência do passado. Segundo: Ser de adesão, voluntário. Com uma estratégia de expansão dos cursos avaliados em três etapas. Primeiro, a demanda espontânea, depois a demanda induzida pelos resultados apontados pela demanda espontânea. O terceiro momento seria a demanda estimulada, que nós utilizaríamos políticas institucionais de estímulo. Nós já estamos na terceira fase. Foi um Projeto planejado pra ser gradativo e assim ele está sendo cumprindo. Exatamente o que foi planejado. (Carlos, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A narrativa de Carlos demonstra a importância dada por este sujeito aos esforços avaliativos existentes na instituição, mesmo que vinculados a gestões anteriores. Outra informação relevante da narrativa é que apesar das mudanças na política avaliativa, com o Sinaes em 2004, o PAACG continuou sendo cumprido “*exatamente*” como foi planejado, o que inicialmente parece sugerir que esta condicionante externa não imprimiu mudanças na experiência avaliativa em andamento na UFPA. Todavia, uma visão mais atenta permite compreender o contrário, pois o Sinaes se apresenta como uma condição fundamental para a legitimação do Projeto de Avaliação de Cursos. Em outras palavras, o Sinaes não marca sua presença na instituição pesquisada por mudanças drásticas, que objetivaram atender as novas regras ditadas pelo Mec/Inep, mas por manter e consolidar as experiências avaliativas que tentavam se firmar no movediço terreno institucional.

Antes do Sinaes, o PAACG padecia pela ausência de um “discurso forte”, dentro e fora da UFPA, que justificasse sua existência e os investimentos humanos e financeiros que demandava. Nesse contexto, eram frequentes as dificuldades de integração e de comunicação da equipe de avaliação do DE com as demais instâncias gestoras da UFPA,

como exemplificou Fábio, ao lembrar que as informações financeiras não eram devidamente fornecidas ao grupo, ocasionando uma difícil convivência com os pares da Administração Superior, em suas palavras: “a assessoria de planejamento parecia que gostava de dizer: ‘o dinheiro que vocês tinham nós gastamos, porque senão ia ser devolvido e tínhamos coisas pra comprar’. E não nos avisavam, não dizia: ‘olhem, gastem tal dinheiro’”. Além de problemas de comunicação, faltava prioridade orçamentária para aquisição de equipamentos básicos à realização do trabalho avaliativo, o que gerava a demora na compra dos aparelhos e, quando adquiridos, a inadequação desses às reais necessidades do grupo avaliador, como ilustra a pequena narrativa de Fábio: “nós vínhamos dizendo ‘poxa, nós não temos uma impressora’ e uma coisa básica era uma impressora. Até que, um dia, o pró-reitor me chamou e me deu uma impressora. ‘ah, que legal’ ‘deixaram’, ‘bacana’, fiquei feliz”, entretanto, a alegria de Fábio em ver sua solicitação atendida, depois de um ano como coordenador do Projeto de Avaliação, durou pouco, porque, como lembra: “uma técnica do grupo disse: ‘ah, vocês ganharam essa impressora?’; ‘essa impressora é cara, o tonner dela é caríssimo e roda pouco’. Então, presente de grego!”.

Contudo, após a promulgação e efetiva materialização do Sinaes a UFPA precisou, mesmo que formalmente, incluir a equipe de avaliação do DE, bem como outros atores que já possuíam uma história de militância com o tema avaliativo, dentro da dinâmica institucional, o que não foi, e não é, um processo simples e nem destituído de conflitos e de sérias divergências sobre a forma como a autoavaliação institucional deve caminhar. Não negadas às contradições do processo avaliativo impulsionado pelo Sinaes, importa destacar que esta política empoderou, no sentido de dar poder e força, “vozes”, que propugnavam pelos processos avaliativos, trazendo para o recesso institucional a necessidade de se discutir e debater sobre o sentido da autoavaliação, buscando incorporar nas práticas acadêmicas a *illusio* avaliativa que fundamenta o Sinaes.

De tal modo, apesar da autoavaliação institucional ter por marco, na UFPA, o PDI 2001-2010, é o cenário favorável à avaliação, que emana do Sinaes, que permite compreender porque a Avaliação de Cursos de Graduação conseguiu cumprir “*exatamente*” o que foi planejado em 2003. Além de propiciar a materialização dos anseios dos gestores do PAACG, outro ponto relevante é que o Sinaes trouxe o tema avaliativo para o cerne dos conflitos entre a Administração Superior e as lideranças, docentes e discentes, transformando as questões avaliativas de periféricas em centrais, logo, quebrando a apatia ao tema e exigindo processos criativos de crítica e proposição.

Assim, em 2004, como decorrência da Lei 10.861, que instituiu o Sinaes, a UFPA reorganizou seus processos avaliativos para atender as exigências da nova legislação. O primeiro procedimento foi compor a Comissão Própria de avaliação (CPA), cujo caminho conturbado gerou diversas críticas da comunidade acadêmica, uma vez que a CPA foi

constituída de maneira antidemocrática, sendo indicada pela Administração Superior, desobedecendo inclusive a orientação do Sinaes que apresenta a escolha da CPA como resultado de uma decisão coletiva e participativa. Tal situação criou desconforto entres os integrantes da primeira Comissão, como lembra Ângela:

Quando veio o Sinaes ele já determinava um período (.) pra você mandar essa proposta de avaliação, pra lá pro Inep (.) mas ele também já definia um período que você tinha que cadastrar a CPA no site do Mec. Então, em termos de Ifes, não houve tempo suficiente para se fazer uma consulta a comunidade acadêmica, de quem seriam os membros dessa primeira CPA (.) então a administração superior, constituiu uma CPA (.) obedecendo alguns perfis; alguém que já trabalhava com avaliação, com outro tipo de avaliação, avaliação da graduação por exemplo. E foi constituída uma CPA, mas uma CPA indicada pela administração superior. Não houve uma consulta a comunidade. Consciente de que esta comissão não tinha uma legitimidade política, o que foi pedido dessa CPA? Que ela teria o caráter apenas de fazer o regimento porque a lei exigia. (Ângela, grupo avaliador/avaliador, CPA/UFPA, 2007).

A narrativa apresentada demonstra a difícil entrada da UFPA nos procedimentos exigidos pelo Sinaes, pois em decorrências dos prazos e da baixa cultura participativa da Administração Superior, não houve uma ampla mobilização da comunidade em torno do tema avaliativo, gerando problemas de integração, planejamento e gestão para os integrantes da primeira comissão avaliadora. Como demonstram Ribeiro e Chaves (2008), a implantação do Sinaes na UFPA foi marcada por relações conflituosas entre a comunidade acadêmica e a Administração Superior, sendo a constituição da CPA um exemplo disto, “uma vez que foi decisão ‘*ad referendum*’ do reitor, que sentindo-se pressionado pelo Mec, decidiu criar uma comissão para atender à solicitação do órgão governamental no curto espaço de tempo determinado”. Este processo antidemocrático perdurou por dois anos, o que alimentou diversas críticas sobre a legitimidade da comissão. Isolada, a primeira CPA tentou limitar sua atuação as necessidades burocráticas mais imediatas, como a elaboração do regimento, porém, a dinâmica dos conflitos internos a UFPA terminou por expandir suas atividades, como explicou Ângela:

O que aconteceu? A CPA dita provisória fez seu regimento em duas reuniões; mas a universidade estava toda envolvida com a aprovação do seu estatuto, então o regimento demorou a ser aprovado; no Conselho superior; e o prazo pra elaboração da proposta estava vencendo. Então a CPA que seria provisória, como ainda não tinha sido aprovado o regimento; como ainda não tinha uma nova CPA; tomou para si também a responsabilidade de fazer a proposta avaliativa. (Ângela, grupo avaliador/avaliador, CPA/UFPA, 2007).

Pela análise da narrativa, observa-se que os caminhos iniciais da CPA foram marcados por sucessivos atropelos com os prazos vindos do Inep e com a falta de prioridade do assunto avaliativo no Conselho Superior, em decorrência, segundo a entrevistada, das discussões sobre o novo estatuto da UFPA e, segundo Ribeiro e Chaves

(2008), da tentativa da Administração Superior em não democratizar o processo avaliativo. Neste contexto, os trabalhos da CPA provisória foram sendo expandidos para além do inicialmente planejado, abalando a legitimidade de sua função junto à comunidade acadêmica, que a percebia como sendo impulsionada apenas pela vontade da reitoria. Por isso, para Ângela, este foi um momento confuso e delicado politicamente porque a CPA precisou ir resolvendo as pendências conforme apareciam, sem um respaldo da comunidade universitária, o que a tornou um espaço burocrático. Sem legitimidade, a primeira CPA foi progressivamente sendo esvaziada pela saída de seus componentes.

Formalmente, para garantir a CPA foi constituída uma Secretaria de Avaliação Institucional (Seai), transformada na sequência em Departamento de Avaliação Institucional (Deavi) que junto com os membros da CPA ficou encarregada do relatório de avaliação. As controvérsias em relação a organização da CPA e, na sequência, da Deavi fez com que o primeiro relatório avaliativo não conseguisse atender aos anseios de seus elaboradores que esperavam fornecer um documento mais analítico da instituição e não apenas descrevê-la, o que reforçaria a visão burocrática da comunidade em relação a CPA. Contudo, a descrição foi o que efetivamente caracterizou o relatório. Mesmo descritivo, o documento é considerado relevante pelos entrevistados, porque, nas palavras de Ângela, permitiu “*dar a conhecer o que a universidade faz*”.

Ao analisar o relatório, observa-se que este realmente apresenta um perfil mais descritivo, mesclando elementos gerenciais e emancipatórios, ao indicar a avaliação como parte da gestão estratégica institucional e como mecanismo de aprendizagem autônoma. O relatório enfatiza a preocupação regional que caracteriza a UFPA como universidade amazônica e apresenta, nos procedimentos avaliativos para o ensino de graduação, o modelo seguido pelo PAACG desde 2003, ou seja, apresenta a proposta já existente na instituição. (Cf. UFPA, 2006).

Tal inclusão é explicada por Ângela como um movimento consciente do grupo avaliador, “*porque não pensamos jamais em criar um novo instrumento de avaliação, ia ser o que já existia*”. Assim, as atividades da CPA caminharam no sentido de integrar as experiências em andamento na instituição com as novas exigências legais e, por isso, o PAACG foi “incorporado” aos procedimentos solicitados pelo Mec/Inep. Argumenta Ângela:

Enquanto proposta avaliativa da instituição ela cumpriu o que é regido pelo Sinaes, porque não se pode deixar de cumprir a lei, mas a proposta respeitou a especificidade da instituição [...] Por exemplo, o instituto de ciências da saúde vai ter que se avaliar nessas 10 dimensões, mas se o instituto achar necessário analisar a dimensão que diz respeito a gestão porque ele está se reestruturando, ele quer focar aquilo, é aquilo que vai ser focado. Então nós obedecemos a lei, mas fizemos uma proposta que é o que a universidade quer pra ela. (Ângela, grupo gestor/avaliador, CPA/UFPA, 2007).

A narrativa deixa perceber a dupla preocupação que guiou a primeira CPA, no caso, atender as exigências legais e preservar a autonomia institucional, ou seja, assegurar que a UFPA cumprisse a obrigatoriedade da autoavaliação colocada pelo Sinaes, mas preservando o direito de suas unidades acadêmicas escolherem quais dimensões valorar, fazendo os ajustes que considerassem necessários para atender as suas necessidades e preservar suas idiossincrasias. Segundo Ângela, essa estratégia foi possível de ser efetivada pelo princípio do respeito à identidade e a especificidade institucional que caracteriza o Sinaes.

Além de Ângela, a flexibilidade em acolher propostas avaliativas elaboradas pela comunidade é destacada por todos os entrevistados como o grande mérito e a grande surpresa do Sinaes. Surpresa porque o relacionamento com o Mec foi marcado por toda década de 90, do século XX, por políticas que atentavam contra a autonomia das IES, como já demonstramos no capítulo anterior.

A histórica luta com o Mec pela autonomia institucional explica porque, inicialmente, o Sinaes trouxe apreensão para os gestores do PAACG, em especial para Carlos, que temia que a obrigatoriedade das dimensões imprimisse modificações no formato e na metodologia do projeto avaliativo. Contudo, segundo Carlos, a participação em eventos do Inep permitiu compreender que a obrigatoriedade da autoavaliação não significava a imposição de um modelo avaliativo pré-determinado, sendo possível incorporar o PAACG ao “novo” formato. Esta incorporação permitiu que o projeto continuasse sendo realizado conforme havia sido planejado e que os efeitos dos Sinaes não fossem sentido pela mudança, mas pela permanência das práticas avaliativas voltadas ao ensino de graduação. Explica Carlos:

Nós já tínhamos o nosso projeto e o Sinaes veio com a proposta de avaliações estabelecendo dez dimensões para autoavaliação. Fiquei extremamente preocupado. [...] Eu tive a oportunidade de ouvir o pronunciamento das pessoas do Mec, do Inep, do pessoal que trabalha com avaliação, dizendo o seguinte: que as Instituições tinham que anunciar para o Mec como é que elas estavam pretendendo se autoavaliar(.) com base nessa manifestação é que o Inep iria fazer a avaliação externa e verificar se nós estávamos fazendo aquilo que nós estávamos nos propondo a fazer. Eu ouvi isso repetidas vezes. [...] Então quando veio a consulta pedindo o nosso projeto de autoavaliação, o que nós mandamos pro Mec foi o nosso Projeto inicial. O Mec respondeu concordando com a nossa proposta. Isso quer dizer que nós não mudamos um milímetro daquilo que havíamos programado em função do Sinaes. Nós tivemos total liberdade, até hoje nunca fomos penalizados ou se quer cobrados por não estarmos fazendo isso ou aquilo. Nosso compromisso anunciado está sendo cumprido. É obrigatório que a Universidade se autoavalie, mas forma como ela faz isso, ela decide. Nós decidimos que é gradativamente expandindo a nossa avaliação e assim estamos fazendo. (Carlos, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Pode-se perceber que para Carlos o relacionamento com o Mec, a partir do Sinaes, sempre foi de respeito as decisões institucionais e, portanto, de preservação da autonomia

desta lfes para elaborar seus próprios mecanismos de avaliação, o que justifica sua visão positiva sobre o novo sistema avaliativo.

Contudo, se o Sinaes marca uma relação democrática do Mec com a UFPA, internamente tal democracia não foi observada, pois faltou debater com a comunidade o valor de manter, para a avaliação dos cursos de graduação, o modelo do PAACG. Apesar de resgatar valores importantes que fundamentavam o Paiub e, por isso, apresentar características compatíveis com os propostos pelo Sinaes, o PAACG não nasceu de um processo democrático e foi incluído também sem o respaldo da comunidade na proposta avaliativa enviada ao Mec. O problemático desta situação é que projeto avaliativo que Carlos chama de “nosso” termina por ser percebido pela comunidade acadêmica como realmente “deles”, no caso do DE, da CPA, da estrutura burocrática da UFPA e não da coletividade que faz esta instituição existir. A formalidade como foi inserido o projeto de avaliação de cursos na autoavaliação institucional possuiu efeito negativo para o próprio projeto, porque obscureceu o valor pedagógico desta experiência. Assim, a incorporação do PAACG na proposta de autoavaliação institucional foi salutar, porque este era um dos raros espaços de aprendizagem avaliativa que existia na UFPA e, como tal, merecia ser considerado, mas sua inclusão não democrática impediu que os mecanismos oficialmente criados pelo Sinaes o legitimassem junto à comunidade acadêmica.

A tendência de incorporar as experiências anteriores não se constituiu em estratégia isolada da UFPA, mas expediente comum a outras IES, como demonstraram Oliveira e Fonseca (2008). Ainda segundo os autores, esta estratégia permitiu as universidades apresentarem maior autonomia em relação ao roteiro do Sinaes, pois “de posse de seus processos autoavaliativos anteriores, apenas os adaptam às exigências obrigatórias do Sinaes, conservando grande parte de seu trabalho anterior, ao mesmo tempo em que buscam preservar suas identidades e autonomia institucionais”. (OLIVEIRA; FONSECA, 2008, p.51).

A inclusão das experiências avaliativas já existentes na proposta encaminhada ao Mec gerou divergências entre os entrevistados. Se para o gestor diretamente ligado a CPA a garantia da continuidade do PAACG marca o respeito da CPA as experiências avaliativas em andamento na instituição; para os outros gestores ouvidos, ligados diretamente ao referido projeto, esta ação expressa a formalidade com que a CPA foi instituída na UFPA. Em outras palavras, como a estrutura montada pela CPA não modificou as atividades avaliativas desenvolvidas na instituição, a CPA cumpriu um papel, nas palavras de Fábio, “*mais pro forma*” e como explica Dora, a estrutura formal atrelada ao Sinaes não trouxe modificações profundas, apenas de nomenclatura, pois o projeto se tornou Programa de Avaliação de Cursos de Graduação.

Embora reconheçam a pertinência do Sinaes, os gestores que atuam ou atuaram no PAACG, compreendem que a inclusão deste projeto aos novos procedimentos elaborados pela CPA ocorreu de maneira apenas burocrática e, por isso, para Dora, a avaliação institucional e a avaliação de cursos de graduação, na prática, “*ainda caminham separadas*”. Essa separação limita a importância da CPA e de toda a estrutura avaliativa construída em seu entorno porque, segundo Elias e Fábio, a avaliação de cursos é o processo que mais se aproxima da ação prática dos atores-sujeitos que constituem a UFPA e é um dos raros espaços avaliativos que ocorria antes do Sinaes, logo, independente das coações do Mec/Inep. Assim, para os entrevistados, se a CPA não conseguir se articular efetivamente aos processos avaliativos vividos cotidianamente nesta Ies, esta não passará de mais um espaço burocrático e, por isso, sem potencialidades de imprimir mudanças qualitativas nos fazeres e afazeres da UFPA.

Todavia, apesar de discordarem da forma como a CPA foi integrada, ou não integrada, aos procedimentos avaliativos já existentes na UFPA, todos os entrevistados consideram o Sinaes uma condição *sine qua non* para a ampliação do aprendizado avaliativo desta instituição, uma vez que criou uma pressão positiva para que os cursos, nas palavras de Ângela, se “*conscientizassem da inevitabilidade*” dos processos autoavaliativos, facilitando assim a sua adesão “*voluntaria*”, como pondera Bruno:

Embora tivéssemos a crença que a avaliação é um processo de adesão espontânea, nós dizíamos: olha gente, agora é lei, se você não faz aqui, o cara que vem de fora, senta com os alunos e pergunta: esse curso presta? [...] Então a autoavaliação passou a ser um elemento além de legítimo, legal. Os cursos têm que fazer. O curso que não fizer tudo bem, não é obrigado, mas com certeza vai ter prejuízos quando ocorrerem às outras dimensões avaliativas do Sinaes. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A partir das considerações de Bruno, se pode inferir que a adesão, apesar de ser um princípio do PAACG, era também um problema antes do Sinaes, pois permitia que os cursos negassem a participação nas experiências avaliativas promovidas pela Administração Superior. Com a obrigatoriedade da autoavaliação para todas as IES, instituída pelo Sinaes, o PAACG manteve sua orientação de convite e não de imposição das práticas avaliativas, mas passou a contar com um “discurso forte”, amparado em lei, que evidencia a omissão aos processos avaliativos coordenados pela própria instituição como estratégia possível, mas inadequada, porque o curso não pode se desenvolver a margem de todas as dimensões avaliativas que integram o Sinaes. Assim, a obrigatoriedade foi considerada como um elemento importante pelos entrevistados para mudar a mentalidade acadêmica em relação aos processos avaliativos, como explica Fábio:

A partir de 2004 quando o Sinaes se estabeleceu, ele impôs a obrigatoriedade dos processos de avaliação [...] Em determinados momentos nós colocávamos que não era mais adesão voluntária, não era mais a concepção do Paiub, porque agora a autoavaliação não ia ocorrer só porque a universidade queria. Agora era obrigatório. [...] Determinados cursos e determinadas falas Institucionais sempre passavam a ideia de que a avaliação devia ser uma coisa que eles faziam apenas se aderissem a isso. E começamos a dizer que não, é obrigatório fazer porque é lei. (Fábio, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Observa-se no depoimento de Fábio que a obrigatoriedade da autoavaliação, expressa no Sinaes, possibilitou contrapor as falas defensivas da Administração Superior e das faculdades, que utilizavam o direito a adesão para se omitirem da responsabilidade com os processos autoavaliativos. Nesse contexto, cumprir a lei para a equipe avaliadora era importante porque significava ampliar a penetração das experiências avaliativas.

Não obstante o tom legalista, a obrigatoriedade do Sinaes não significa, para os entrevistados, a subserviência a legislação e a diminuição ou mesmo perda da autonomia institucional. Ao contrário, pois compreendem que a estrutura flexível do Sinaes permite que cada instituição desenhe caminhos próprios. Desta forma, o Sinaes aponta, pela obrigatoriedade, um ponto de partida, mas, pela flexibilidade, não se constitui em linha de chegada. Como analisa Elias:

O Sinaes tem aquelas dez dimensões. Nós tentamos abordar a avaliação em cima das dez, mas nós não devemos nos prender apenas a isso. Temos que entrar, aprofundar a avaliação, e aí vem o aspecto mais específico, porque eu entendo que cada curso deve ter o seu processo de avaliação. Ter respostas que atendam suas perguntas Pode sim haver questões comuns a serem avaliadas, mas o mais importante aqui é a característica, que vou chamar de individual. O individual do curso que tem que ser vivido ali plenamente porque não depende em nada do curso A, B, C ou D, é dele. Ai, com certeza, nós vamos ter alguma coisa mais importante a ser avaliada do que puramente as dez dimensões do Sinaes. As dez dimensões do Sinaes pra mim elas são uma diretriz. Essa diretriz que quando o Mec vem de lá com seus avaliadores, eles vão observar aquelas dez(.) Mas a gente pode acrescentar outras. (Elias, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Pela transcrição fornecida, pode-se inferir que, para Elias, a avaliação que a universidade necessita não passa apenas pelas dimensões priorizadas no roteiro do Sinaes, que são mais gerais e comuns as IES. É preciso penetrar no cotidiano dos cursos, nos dilemas, nas questões que atingem a dinâmica institucional, e para isto é preciso avançar para além do proposto pelo Sinaes. O foco das experiências avaliativas deve ser a especificidade da instituição e a particularidade de cada curso de graduação.

Observa-se, pela análise das entrevistas, que o Sinaes não é percebido como uma política de controle, mas como elemento de apoio ao trabalho avaliativo, uma vez que legitima essas práticas. Além disso, as orientações do Sinaes não precisam e não devem ser o objetivo das práticas avaliativas voltadas ao ensino de graduação, pois estas devem

se ocupar mais com a efetivação de processos participativos, que permitam a comunidade ampliar sua aprendizagem autoavaliativa.

Apesar do amplo apoio ao Sinaes, alguns entrevistados demonstraram dúvidas na capacidade do Estado em implantar todas as estratégias vinculadas a esta política, em especial as autoavaliativas, pelo custo do desenho proposto. Outra crítica é a desarticulação dos elementos que compõe o Sinaes, em especial a CPA, porque, segundo Ângela:

A portaria que regulamenta as competências da CPA cobra que as CPA são responsáveis pelo encaminhamento de informações solicitadas pelo INEP e dizem que os membros serão até passíveis de penalidades enquanto servidores públicos se não cumprirem [...]. Então, eu vejo que esse processo está muito fragmentado na instituição, mas não por culpa da instituição, por culpa do próprio Sinaes. O Enade caminha para um lado; a avaliação de regulação pra outro lado, a autoavaliação caminha para outro. Sabe, os atores envolvidos são outros e eles [o Inep] não procuram uma forma de integrar a CPA [...] Então, em minha opinião, quando fosse ter informações sobre o Enade, quando fossem ocorrer discussões, eu acho que a CPA, através da própria Conaes ou do Inep deveria ser comunicada e deveria existir alguma forma que nas instituições a CPA fosse obrigada a ser integrada. Não é a CPA que vai dar as informações? (Ângela, grupo gestor/avaliador, CPA/UFGA, 2007).

A crítica de Ângela é a quantidade de atribuições que cabe a CPA desempenhar sem uma estrutura planejada para permitir que as obrigações sejam cumpridas, sendo necessário articular a CPA aos outros elementos do Sinaes sob pena de isolá-la dentro do sistema e dentro das IES.

Ângela, assumindo um discurso muito subjetivo, comenta ainda que apesar de acreditar no Sinaes e em sua força democrática, se sente muito “*frustrada*” pelo tratamento que o Inep vem dispensando aos membros de CPA, uma vez que muitas reivindicações encaminhadas pelos representantes de CPA ao Mec não foram atendidas, o que sugere, para a entrevistada, que o Sinaes vem se mostrando mais eficiente em cobrar do que em fornecer estrutura para o trabalho avaliativo desta comissão que fez nascer. Essa situação ratifica as ponderações de Dias Sobrinho (2010) e Lejeld *et alli* (2010), apresentadas no capítulo anterior, que a forma como o Sinaes está sendo desenvolvido, por meio do agigantamento do Enade e do retorno a lógica competitiva dos *rankings*, obscurece a Avaliação Institucional e o trabalho das CPA.

Apesar das dificuldades, internas e externas a instituição, Ângela e os demais entrevistados apresentam uma visão esperançosa sobre o desenvolvimento das práticas e das políticas autoavaliativas. Suas esperanças versam sobre a consolidação de uma gestão avaliativa compartilhada na qual os colegiados e faculdades assumam também a responsabilidade pela avaliação institucional, ficando os gestores ligados a Administração Superior, em especial a CPA e ao DE, com a tarefa de sintetizar os diferentes dados avaliativos e motivar a continuidade das experiências.

Formalmente, este processo possui como marco a inclusão do tema avaliativo no Regulamento do Ensino de Graduação, promulgado pela Resolução nº 3633, de 18 de fevereiro de 2008, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste regulamento, é dado grande destaque aos procedimentos para avaliação de cursos, como pode ser observado no Art. 6º, pois este prevê que: “Os cursos de graduação da UFPA deverão adotar o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem”. Novo destaque surge no Art. 70, que atribui ao Conselho de cada Faculdade a responsabilidade pela avaliação permanente de seus cursos e torna obrigatória a avaliação das atividades didático-pedagógicas ao final de cada semestre letivo. A seção II, da avaliação e acompanhamento dos cursos, institui o Programa de Avaliação e Acompanhamento do Ensino de Graduação, vinculado a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), que deve atuar em conjunto com as Comissões Internas de Avaliação dos Projetos Pedagógicos, a ser instituída por cada unidade acadêmica. Por conseguinte, o regulamento desenha uma estrutura avaliativa que se inicia na Administração Superior e termina na gestão de cada faculdade que integra a UFPA. Todavia, para fazer funcionar esta estrutura é preciso um real apoio da Administração Superior e dos gestores dos Institutos e faculdades, caso contrário, os espaços oficiais de avaliação irão se constituir em empecilhos e não em apoios aos processos avaliativos que tentam se firmar no dia-a-dia desta Ifes.

Por todo exposto, percebe-se que as condições da autoavaliação institucional na UFPA são caracterizadas, no pós-Sinaes, de um lado, pela parcialidade e desarticulação e, de outro lado, pela absorção da *illusio* avaliativa. A autoavaliação é parcial porque não conseguiu ainda estruturar um modelo avaliativo amplo, global, que consiga efetivamente dar conta de todas as dimensões institucionais, sendo a avaliação dos cursos de Graduação a proposição mais elaborada, em decorrência da inclusão do PAACG no projeto de autoavaliação encaminhado ao Mec/Inep. A desarticulação se expressa pela difícil integração dos processos avaliativos já existentes nesta Ifes, como o de ensino, aos mecanismos oficiais de avaliação institucional, em especial a CPA. Contudo, se a desarticulação e a parcialidade condicionam as práticas autoavaliativas na UFPA, desvelando a dificuldade de ajuste da estrutura burocrática aos princípios do Sinaes, a novidade se mostra na estrutura específica, pois diferente do que ocorreu na década de 90, é possível observar movimentos de adesão e de uso das estratégias autoavaliativas para o enfrentamento dos dilemas vividos pelos cursos de graduação, como os colocados pelas políticas curriculares, a exemplo das DCN.

A partir da teoria dos campos, é possível conjecturar, tendo por base os documentos da UFPA e a percepção dos gestores entrevistados, que a *illusio* avaliativa que fundamenta o Sinaes não se faz sentir plenamente, nesta Ifes, em sua estrutura burocrática, em

decorrência, entre outros fatores, da gestão gerencial e pouco participativa que historicamente a caracteriza (Cf. CUNHA, 2003; RIBEIRO e CHAVES, 2008), mas penetra no cotidiano institucional a partir dos jogos específicos vividos pelos cursos de graduação que demandam, em maior ou menor grau, a incorporação de *habitus* avaliativos como estratégia de refração aos desafios específicos por estes enfrentados, em especial os vivenciados nas adequações curriculares e nos processos de expansão da oferta.

Assim, o Sinaes, articulado a outras políticas como as curriculares e as de expansão, se constitui em condição fundamental ao avanço das experiências avaliativas, pois seu caráter obrigatório vem impulsionando as atividades de autoavaliação institucional como prática permanente, dando legitimidade aos processos avaliativos já existentes na UFPA.

Além disso, o Sinaes estimula, mesmo que de maneira extremamente desarticulada, a criação de uma estrutura formal voltada às práticas avaliativas - composta por comissões, grupos de estudo e por assessorias especializadas. Esta estrutura nascente gera a inclusão de novos atores, pela contratação de especialistas em educação, e a produção de documentos avaliativos, como os projetos, relatórios e material de divulgação, quebrando a apatia que caracterizava o tema avaliativo nesta Ifes. Este cenário aponta para a possibilidade de acúmulo de capitais acadêmicos e pedagógicos, necessários para ampliar a cultura avaliativa da UFPA, no âmbito da gestão e da comunidade acadêmica.

Por se entrelaçar a uma estrutura que já existe e permitir florescer uma estrutura que, paulatinamente, pode se ligar aos afazeres cotidianos dos cursos da UFPA, o Sinaes se apresenta como uma política relevante para o aprendizado institucional, permitindo conjecturar que, a médio e longo prazo, a *illusio* avaliativa possui possibilidades de se consolidar como uma estratégia legítima de melhoria da qualidade acadêmica na Ifes pesquisada, melhoria que se pauta em valores e princípios do campo científico-educacional porque absorve do Sinaes a perspectiva da educação como bem público, e que, por isso, não se limita a atingir os níveis ditados pela avaliação do Mec.

Por fim, os dados corroboram as conclusões de Dias Sobrinho (2008) sobre o valor da política do Sinaes, em sua versão original, sem o apelo a lógica dos índices de qualidade. Por isso, ratifico junto com este autor que: “durante sua vigência nos últimos 4 anos de difícil implementação, o Sinaes estava [e está] consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings*”. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820). Defendo ainda, pelas potencialidades formativas da Autoavaliação, a urgência de se diminuir a notoriedade dada ao Enade e recolocar a Avaliação Institucional de volta ao lugar que ocupava no Sinaes – como eixo central do sistema.

2.3. Contradições e divergências: a marca dos processos autoavaliativos

Como explicado, as condições de produção das práticas autoavaliativas na UFPA são caracterizadas, por um lado, pela falta de globalidade e de integração, que limitam a Autoavaliação Institucional da UFPA a algumas práticas setorizadas, como a avaliação de cursos de graduação, e isolam a CPA da dinâmica institucional, e, por outro lado, pela incorporação da necessidade de acompanhar e/ou participar dos diferentes processos avaliativos que integram o Sinaes. Estas condições nos permitem compreender os processos e efeitos evidenciados pela pesquisa empírica, tanto no que se refere à lfees como um todo quanto às repercussões dessas práticas nos cursos de graduação.

Especificamente sobre o processo, a pesquisa destacou como as principais características a contradição e a divergência. A contradição se refere à coexistência de ações movidas pelo paradigma da avaliação formativa com as pautadas na perspectiva tecnoburocrática. As divergências versam sobre os objetivos, o formato da avaliação e o uso desses resultados. Tais características não são em si um problema porque as práticas não constituem, necessariamente, um conjunto organizado e coerente, em especial quando precisam ser reajustadas para fazer coincidir *habitus* e *habitat*, como é o caso das novas práticas avaliativas. É a discussão e a reflexão coletiva que expõe as contradições ocasionadas pelos movimentos de adaptação e atualização dos *habitus*, permitindo expor as divergências, refletir sobre as práticas e controlar os efeitos indesejados que os novos *habitus* podem acarretar. O problemático é que falta de globalidade e de integração geram obstáculos ao amplo debate sobre o que efetivamente se espera das práticas autoavaliativas na UFPA e, assim sendo, as contradições e os desacordos não podem ser conscientemente superados.

Nesse processo, o principal valor acadêmico que sustenta as contradições e divergências observadas é a autonomia, esta *doxa* do campo científico-educacional. Segundo os documentos da instituição e os gestores entrevistados a autonomia se materializa no recesso institucional pelos processos democráticos, porque estes garantem que as decisões administrativas representem as posições coletivamente acordadas pela comunidade acadêmica.

No que se refere às práticas avaliativas a perspectiva democrática impõe a participação voluntária dos atores internos, o que explica o valor atribuído à adesão dos cursos, e o compartilhamento das responsabilidades, assumindo que a comunidade acadêmica é sujeito do processo e não mero objeto da ação avaliativa e, por isso, apta a analisar, propor e assumir a execução das experiências autoavaliativas. A adesão dos cursos e o compartilhamento das responsabilidades estimulam a vivência democrática, o

exercício da autonomia e tornam possíveis a autoavaliação institucional, pois nas palavras de Ângela: “*porque se não for compartilhado não é democrático, senão for democrático não tem adesão, se não tiver adesão não ocorre à avaliação*”.

Pelo exposto, a democracia marca o reconhecimento e o respeito às diferenças de posições políticas e pedagógicas existentes no interior da comunidade acadêmica e se expressa, segundo os documentos e gestores ouvidos, pela possibilidade dos cursos optarem em aderir ou não ao processo avaliativo. Nessa lógica, a autoavaliação não se impõe, necessita da negociação e do diálogo democrático e, por isso, é um processo de convencimento e de conflito que exige a reflexão sobre as diferenças que caracterizam os cursos e as áreas, bem como o estabelecimento de convergências sobre o projeto institucional pretendido pela comunidade acadêmica, em uma tentativa de conciliar democraticamente os interesses coletivos com os particulares. Como explica Fábio:

A democracia é uma coisa conflituosa. [...] A democracia, na verdade, tem como primeiro sentido agradar o bem comum, o coletivo, mas ela tem que agradar também as pessoas, porque em determinado momento não tem sentido ela agradar o coletivo e desagradar às pessoas. Ela tem que agradar tanto nessa direção coletiva quanto na individual e esse é o primeiro problema. (Fábio, grupo gestor/avaliador, DE/UFGA, 2008).

Ainda segundo este grupo de entrevistados, a avaliação deve expor as divergências entre os cursos, as áreas e os diferentes grupos que integram a comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários), mas de forma ética, em um processo onde os interesses da instituição e não dos grupos sejam colocados em primeiro plano.

Além disso, a perspectiva ética do processo demonstra ainda que as práticas avaliativas só se mostram como um recurso transformador na medida em que o corporativismo acadêmico seja colocado em questão, o que não é simples, porque, na percepção dos entrevistados, a comunidade acadêmica ainda resiste em se autoavaliar radical e profundamente, em admitir suas falhas e desajustes. Por isso, o modelo de avaliação democrática e participativa, como explicam Carlos e Fábio, é “*um processo lento*”.

Ao colocar a democracia e a ética como princípio do fazer avaliativo, os gestores retomam os valores emancipatórios, presentes no Paiub e no Sinaes, e assumem a avaliação formativa como a mais adequada para garantir o desenvolvimento institucional autônomo e permitir a UFGA cumprir com sua função social e seus compromissos com a região. Esta perspectiva se coaduna com a explicação de Dias Sobrinho (2002, p. 135) sobre o objetivo da Autoavaliação Institucional formativa, pois: “a avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seus serviços e atividades”.

Contudo, apesar da ênfase na avaliação formativa os gestores e os documentos analisados deixam perceber a coexistência de finalidades gerenciais e de procedimentos avaliativos baseados na visão tecnoburocrática. A própria adesão é enfatizada como uma estratégia gerencial porque diminui a resistência da comunidade e aumenta a eficiência das ações, permitindo o cumprimento dos objetivos colocados pela Administração Superior e pela política avaliativa.

Aliás, a preocupação com os objetivos administrativos é recorrente na fala dos gestores entrevistados, que se mostram em muitos momentos insatisfeitos pelas dificuldades de execução de seus papéis como administradores, seja por não contarem com uma equipe ou com uma infraestrutura adequada, seja por não conseguirem atingir as metas de adesão estipuladas. Tal insatisfação gera posicionamentos que divergem ou que avaliam negativamente a forma “democrática” que assume a avaliação desta Ifes, porque permite o não comprometimento da comunidade acadêmica com as mudanças necessárias e impossibilita o trabalho do grupo gestor/avaliador, como sintetiza Dora “*essa pseudo autonomia gera às vezes uma bagunça*”. A “*bagunça*” se refere à possibilidade de cada curso fazer ou não a avaliação e de utilizar a sua maneira os resultados avaliativos, podendo inclusive não utilizá-los.

Por sua vez, Fábio sintetiza a insatisfação deste grupo afirmando: “*o problema é que a universidade não assume os processos de avaliação com clareza*”. A “*falta de clareza*” permite que apesar do amplo discurso sobre a importância do trabalho avaliativo no interior da UFPA, este ainda conte com problemas de infraestrutura e de pessoal, com a demora no atendimento das solicitações, bem como esbarre na resistência de professores e gestores, da própria Administração Superior e das Faculdades e núcleos. Além desses problemas, que impedem o desenvolvimento dos processos avaliativos, a “*falta de clareza*” possibilita ainda que os resultados da avaliação não sejam usados ou então que sejam utilizados de maneira diferente do esperado pelos gestores ouvidos.

O desconforto com a própria democracia que defendem permite compreender porque, para os entrevistados, a obrigatoriedade da autoavaliação, colocada pelo Sinaes, foi considerada positiva, desde que permita a escolha do formato avaliativo por cada instituição.

Ao apoiarem o Sinaes os entrevistados, assumindo o discurso oficial e a lógica da *accountability*, defendem que a universidade deve prestar contas tanto para o governo, que é seu mantenedor, quanto para a sociedade, mas sem ir contra o princípio da autonomia que historicamente caracteriza a universidade. Assim, os entrevistados se entendem como executores de um dever institucional, a autoavaliação, mas também como defensores do direito a autonomia universitária. A compatibilização entre a lei e os interesses institucionais marca a ação e a percepção deste grupo de entrevistados.

As condições objetivas do trabalho avaliativo também contribuem para as contradições entre aspirações formativas e gerenciais e para a insatisfação dos entrevistados com o modelo avaliativo adotado na Ifes. Nesse contexto, os entrevistados foram unânimes sobre a existência de três aspectos que prejudicam o desenvolvimento de suas atividades. O primeiro versa sobre os problemas de infraestrutura e de pessoal, pois a falta de recursos e de funcionários qualificados impede o atendimento mais eficiente. Aliás, a questão dos funcionários se agrava porque estes são constantemente trocados ao sabor do contexto político-institucional, criando um constante recomeçar, o que fere o princípio da continuidade que caracteriza a avaliação formativa. O segundo diz respeito às limitações metodológicas da avaliação de cursos de graduação, pois esta ainda focaliza demasiadamente o trabalho do professor, sendo preciso melhorar os instrumentos utilizados, destacando também outros aspectos, em especial o Projeto Político-pedagógico (PPP) dos cursos, porque a centralidade na figura do docente cria desconforto entre os professores, aumenta a resistência destes em participar dos processos avaliativos e torna a regulação e não a aprendizagem institucional o foco do processo. O terceiro se refere à falta de prioridade da Administração Superior em melhorar a comunicação dos gestores/avaliadores, sejam os da CPA ou os ligados a pró-reitoria de Graduação, com a comunidade acadêmica. Exemplo deste problema é a solicitação em criar mecanismos de divulgação periódica das experiências avaliativas desenvolvidas no recesso institucional que, até o momento da pesquisa de campo, não havia sido atendida, apesar dos sucessivos apelos. Sem canais de comunicação os gestores não conseguem garantir o amplo debate sobre as experiências autoavaliativas que caracteriza um processo democrático.

Sobre este último aspecto, a pesquisa empírica demonstrou a dificuldade em se obter informações sobre as experiências autoavaliativas na UFPA, inclusive na forma de relatórios periódicos, tanto que muitos dos documentos aqui trabalhados faziam parte de arquivos pessoais dos entrevistados não estando acessíveis pelos canais formais da instituição.

Especificamente sobre as divergências em relação aos objetivos, formato e uso dos resultados avaliativos, importa destacar que essas divergências possuem efeito inclusive na adesão ou não dos cursos, pois quanto maiores são esses desacordos menos os cursos participam espontaneamente das experiências autoavaliativas fomentadas no âmbito da Administração Superior.

Os desacordos sobre os objetivos e o formato da avaliação expressam posições políticas diferenciadas entre os grupos que compõem a comunidade acadêmica. Na percepção dos gestores, os conflitos políticos se localizam, sobretudo, no grupo docente e nos gestores das faculdades, em especial da área de Humanas. Para os entrevistados, o contato se apresenta mais fácil nas engenharias porque nestas os problemas de evasão e

retenção, amplamente conhecidos pela comunidade acadêmica, criam uma necessidade pedagógica que suplanta as divergências políticas. O contrário ocorreria nos cursos de Humanas, pois os desacordos sobre o sentido e o formato da avaliação são mais acirrados e tendem a dificultar a adesão dos cursos.

Para explicar esta situação, os entrevistados elaboram e defendem a tese que os cursos de humanas são politicamente mais ativos e articulados aos movimentos organizados e aos sindicatos, e que estas organizações compreendem a avaliação como um mecanismo de controle que precisa ser evitado. Sobre este pressuposto, Fábio defende que a valorização das práticas autoavaliativas no interior dos cursos de humanas depende da ampliação do tema avaliativo nos movimentos políticos organizados – de discentes e docentes – e da introdução da qualidade do ensino de graduação como bandeira de luta.

Outra divergência que caracteriza o processo analisado é sobre o uso dos resultados avaliativos, pois mesmo participando da experiência avaliativa nem todos os cursos que aderem se sentem responsáveis por realizar as modificações desveladas como necessárias. Alguns cursos utilizam a autonomia que possuem para não realizarem mudanças e, assim fazendo, burocratizam a avaliação, fazendo com que os resultados terminem “*guardados*”.

Neste contexto, a avaliação “*feita no papel*” fica no papel e não modifica as relações pedagógicas e administrativas, contribuindo para que professores e alunos formalizem o processo em nome de interesses pontuais porque “*o aluno quer seu conceito e o professor a sua frequência*”, como pondera Dora ao comentar sobre o destino do relatório de autoavaliação encaminhado ao curso:

Mas eles [os professores e o coordenador do curso] não vão ler, o relatório vai ficar guardado. O que nós vamos responder para lá é: ‘você precisa melhorar a relação com seus professores’, ‘você precisa construir melhor os instrumentos de avaliação junto com os professores’. Porque cada um faz do jeito que quer. [...] cada professor faz como ele quer. Tem um que diz: ‘eu não vou dar aula hoje, vocês pegam um trecho daqui a três semanas eu volto’(.) e aí? O aluno quer seu conceito e o professor quer a sua frequência, aí ele deixa a frequência com um dos alunos mais responsáveis e o aluno vai embora e vem daqui com uma, duas ou três semanas. (Dora, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Por todo o exposto, as entrevistas com os gestores indicam que o processo autoavaliativo da UFPA é caracterizado, por um lado, pela contradição entre ações formativas e gerenciais e, por outro, pelas divergências, entre os cursos que não aderem, sobre o sentido da avaliação e, entre os que participam, sobre o uso dos resultados. Essas situações trazem obstáculos à efetivação do caráter formativo da avaliação e evidenciam a dificuldade da Ifes analisada em efetivar plenamente os ideais educativos que balizam a Autoavaliação Institucional formativa, no caso, globalidade, integração, participação, negociação e continuidade.

2.4. Efeitos das práticas autoavaliativas: “*um processo lento, mas sólido*”.

A pesquisa de campo desvelou que as práticas autoavaliativas da UFPA possuem várias condicionantes, entre essas destacamos a falta de globalidade, de integração e a incorporação pela comunidade acadêmica da necessidade de acompanhar e mesmo realizar processos avaliativos, ocasionada pela confluência de políticas avaliativas, curriculares e de expansão. Nessas condições, as práticas autoavaliativas, voltadas aos cursos de graduação, possuem como marca a contradição entre ações movidas pelo paradigma da avaliação formativa e as pautadas na perspectiva tecnoburocrática, bem como as divergências sobre o próprio formato avaliativo e o uso dos resultados. Como os efeitos não se desligam desse cenário, a contradição também os marca, pois algumas vezes estes são mais formativos e, em outros, mais gerenciais, uma vez que, como explicado, falta um real direcionamento da instituição para que os efeitos sejam realmente formativos.

A partir da análise das entrevistas do grupo gestor/avaliador foi possível organizar os efeitos da avaliação, na percepção deste grupo, em 8 variáveis, no caso:

- ♣ Interesse pela avaliação;
- ♣ Comunicação e integração acadêmica;
- ♣ Infraestrutura e financiamento;
- ♣ Gestão dos cursos;
- ♣ Dinâmicas curriculares;
- ♣ Atuação e envolvimento dos discentes;
- ♣ Seleção e capacitação de professores;
- ♣ Regulação e autoregulação do trabalho docente.

Importa destacar que este grupo de entrevistados apresentou sempre uma visão positiva sobre as consequências da avaliação, faltando refletir mais criticamente sobre os aspectos gerenciais que essas práticas também trazem para o cotidiano da instituição. Outra questão a destacar é que os efeitos evidenciados na pesquisa indicam que a avaliação se coaduna, fortalece e se fortalece com outras políticas correlatas, em especial as curriculares e as de expansão. Assim, muitos dos efeitos analisados não são gerados necessariamente apenas pela avaliação, mas possuem a avaliação entre suas principais causas. Esse contexto ratifica a reflexão de Dias sobrinho (2003) que os efeitos da avaliação estão sendo fundamentais para a consolidação de outras políticas vinculadas à Reforma burocrática do Estado brasileiro, iniciada no pós-1990, pois a avaliação “está estreitamente vinculada e integrada às metas oficiais.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 116).

2.4.1. Efeito no interesse pela avaliação

A análise das entrevistas evidenciou que, na percepção dos gestores, quanto mais os cursos discutem sobre a avaliação, mais aceitam ser avaliados e se tornam mais atentos aos diferentes processos avaliativos existentes na Educação Superior. Assim, um efeito das experiências avaliativas é ampliar a aceitação das práticas autoavaliativas dentro da comunidade, em uma lógica na qual a avaliação produz mais avaliações, servindo inclusive para expandir os objetivos e os focos do trabalho avaliativo.

Nesse contexto, a vivência da avaliação produz um interesse mais específico pela avaliação, uma adesão à ideia, isso porque, na percepção dos entrevistados, os motivos que levam inicialmente os cursos a participarem das experiências avaliativas nem sempre representam uma ação realmente voluntária e convencida sobre o valor formativo da avaliação. Como explica Carlos, muitos cursos aderem por alguma necessidade objetiva, como responder a pressão dos alunos, aos mecanismos de avaliação externa ou se adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Contudo, mesmo não sendo uma “adesão” tão “voluntária”, as experiências avaliativas possuem efeitos que “*mexem*” nos cursos e provocam processos de desenvolvimento e aprendizagem que os impulsiona a continuarem se autoavaliando. Por esta lógica, a adesão dos cursos não expressaria uma vontade, mas uma necessidade, que, segundo os gestores, vai se consolidando como vontade ou desejo real durante o desenrolar do processo, em sua efetivação prática.

Tal contexto de necessidade da avaliação possibilita que a participação dos cursos nas experiências avaliativas venha crescendo, o que explica porque a adesão deixou de ser um problema relevante como ocorreu nas experiências da década de 90. É este cenário que justifica a percepção positiva de Elias ao argumentar: “*o temor pela avaliação diminuiu muito, hoje a maioria das pessoas já estão entendendo e achando que é altamente necessária a avaliação dentro do curso*”.

No mesmo sentido, Ângela pondera que a resistência da comunidade acadêmica diminuiu a tal ponto que esta se mostra interessada pelos diferentes instrumentos avaliativos, tanto que “*há um grande número de unidades querendo fazer não só a avaliação da graduação, mas a avaliação encima de todas as dimensões do Sinaes*”.

Para todos os entrevistados do grupo gestor, conforme as experiências avaliativas vão se repetindo no dia-a-dia da instituição, mais a resistência e o medo a esses processos diminui, em especial entre os funcionários e professores, que efetivamente são os mais abalados pelos resultados avaliativos. Para Dora “*quando a gente desnuda que a avaliação não é um instrumento para perseguir, para fazer alguma coisa contra os professores e os técnicos, ela é mais suave. Eles vão sentindo como um instrumento de melhoria*”. Percebe-

se nas palavras de Dora que a resistência à avaliação diminui em virtude do caráter formativo que os gestores tentam imprimir ao processo.

Assim, em que pese às dificuldades da Autoavaliação Institucional na UFPA, o interesse pela avaliação encontra nas condições políticas e institucionais contemporâneas, marcadas pelas DCN, Sinaes e políticas correlatas, um campo fértil para seu desenvolvimento, pois os cursos demandam a avaliação e quantos mais necessitam desta, em virtude de pressões internas e externas à UFPA, mais se interessam por esta prática. Todavia, a questão que falta ser discutida pelos gestores é que práticas gerenciais e formativas se consolidam a partir desta *illusio*, dessa “vontade de se autoavaliar” que vem crescendo na instituição.

2.4.2. Efeitos na Comunicação e integração acadêmica

A análise das entrevistas demonstrou que avaliação de cursos possui efeitos na forma e na intensidade da comunicação da Administração Superior com as diferentes faculdades, pois as experiências avaliativas tendem a desvelar os problemas de comunicação já existentes ou a intensificar o diálogo entre os coordenadores, professores e alunos de determinadas faculdades com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg).

No início do então Projeto de avaliação de cursos, denominado de período de sensibilização, os gestores entrevistados, ligados a Proeg, entraram em contato com os institutos, faculdades e Campi da UFPA, para incentivar a participação no processo avaliativo. Em algumas unidades, as reuniões de sensibilização contaram com um número considerável de professores e/ou alunos. Em outros, com pouquíssimos interessados, ou nem marcar a reunião de sensibilização conseguiram, o que demonstra a dificuldade do grupo em dialogar com determinadas unidades acadêmicas. Para os gestores a comunicação interna na UFPA ainda padece em virtude de vários obstáculos que prejudicam a participação nas experiências avaliativas e em qualquer outra atividade. Na opinião de Carlos, “*há cursos que se envolvem e cursos que não se envolvem*”. Nesse contexto, a avaliação não prejudicou a comunicação interna da Ifes, apenas deixou claro uma problemática que já existia.

Todavia, em alguns casos a avaliação aproximou a Pró-reitoria de determinadas faculdades, em especial nas engenharias e nos Bacharelados. Para exemplificar esses efeitos positivos, os entrevistados citaram principalmente a repercussão que ocorreu nos cursos de Direito e Engenharia da Computação, pois essas faculdades chegaram a convidar os gestores para participarem de eventos decorrentes da experiência avaliativa. Como lembra Bruno: “*no Direito foi fenomenal. Eles cobraram a presença. Foi muito bom, inclusive participei do seminário [...] Com Engenharia da Computação foi maravilhoso! Chegaram*

inclusive a preparar certificados para os professores que se destacaram". Observa-se o entusiasmo com que Bruno se refere a essas duas faculdades, destacando o reconhecimento dos cursos ao valor da experiência realizada em conjunto com o Departamento de Ensino (DE), por meio do convite para participar dos eventos desencadeados pela autoavaliação.

Mesmo melhorando os canais de comunicação todos os gestores indicam que ainda há muito a se fazer para que a comunicação seja mais eficiente. É preciso ampliar os espaços e as formas de comunicação institucional, por meio de mecanismos formais e informais. Formalmente, todos os gestores indicaram a urgência de se criar um espaço para a publicação que permita dar visibilidade às experiências avaliativas em andamento e incentivar o debate sobre esse assunto e outros temas ligados à qualidade do ensino de graduação. No aspecto informal, os entrevistados destacaram a necessidade de insistir na aproximação cotidiana com a comunidade acadêmica, por meio de estratégias menos formalizadas, mas que permitam ampliar o diálogo da Pró-reitoria com as faculdades, como pondera Fábio: *"se ficarmos pensando muito no macro, esquecemos que existem muitas estratégias que são muito simples. Esses espaços muito formalizados em determinados momentos atrapalham e nós não conseguimos a adesão das pessoas"*.

Por todo o exposto, conforme a avaliação consolida-se na lfe pesquisada, mais a comunicação acadêmica entre a Pró-reitoria de Ensino e as faculdades apresenta algumas melhoras, mas continua esbarrando nos problemas colocados pela falta de uma cultura dialógica e de estruturas organizacionais voltadas a incentivar o debate democrático e o trabalho coletivo dentro da UFPA. Assim, a avaliação estimula a comunicação e a integração institucional, mas precisa para isso de estruturas objetivas que permitam exercitar a reflexão e a prática colaborativa entre as diferentes unidades acadêmicas e instâncias administrativas.

2.4.3. Efeitos na Infraestrutura e financiamento

A pesquisa permitiu evidenciar que apesar de não ser baseada na noção de prêmio, a autoavaliação da UFPA possuiu efeitos na infraestrutura dos cursos, por meio de um vínculo informal, *"precário"* nas palavras de Carlos, entre avaliação e financiamento. Segundo os gestores, esse tipo de impacto é pequeno, em virtude das restrições orçamentárias, mas é importante porque pelas modificações práticas no ambiente de estudo e trabalho, a comunidade, em especial os alunos, passam a acreditar que a avaliação possui consequências. Essa situação é exemplificada na seguinte narrativa:

Os estudantes passaram a dar crédito pra avaliação. Porque eles viram que ela trouxe resultado, e rápido. Na assiduidade, na pontualidade, [dos professores], nos computadores. Eles anunciaram lá que estavam sem laboratório de computação e nós, com esse recursozinho parco, conseguimos mandar esses computadores. Então eles viram entendeu? Eu acho que foi muito bom e era um curso que quase não se mexia, o curso de Direito, e eles só fizeram avaliação porque eles vieram para cá pressionados pelo Projeto Pedagógico. (Carlos, grupo gestor/avaliador, DE/UFGA, 2008).

A narrativa indica que uma das estratégias dos gestores para demonstrar que a avaliação possui efeitos foi responder no aspecto infraestrutural, para que os alunos estabelecessem relações diretas entre a avaliação e as melhorias nas condições de estudo. O vínculo avaliação e financiamento, apesar de informal, foi conscientemente construído pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação, como explica Carlos: *“quando, na eventualidade dos projetos que temos poder, somos capazes de custear alguma coisa que eles indicaram na avaliação que estão precisando, nós custeamos e eles recebem o apoio”*.

Outra estratégia, voltada a estimular os professores e os cursos a participarem da avaliação, é privilegiar, por mecanismos institucionais, como os recursos para a extensão, às faculdades que realizaram ou aceitaram realizar a avaliação. No entanto, para os entrevistados, a questão financeira não move o processo avaliativo, porque é apenas um aspecto e, ainda por cima, incerto, em virtude de não existir nenhuma garantia formal de repasses financeiros aos cursos que realizam a autoavaliação.

Pelo exposto, esta situação corrobora a tese de Oliveira *et alli* (2008) que a vinculação entre avaliação e financiamento, quando não oficialmente assumida pela IES, pode ser localizada no recesso institucional, nos critérios utilizados para a alocação de recursos humanos e para a distribuição de recursos financeiros entre as instâncias acadêmicas e administrativas, isso porque os recursos podem ser direcionados para aprimorar as ações daqueles que apresentaram resultados negativos na avaliação.

2.4.4. Efeitos na atuação e envolvimento dos discentes

A análise das entrevistas e documentos evidenciou que as práticas autoavaliativas tendem a pôr em destaque a pressão dos estudantes por mudanças pedagógicas, curriculares e administrativas. Além disso, a pressão estudantil é considerada pelos gestores ouvidos como a principal condicionante interna para que os cursos aceitem realizar as experiências autoavaliativas, pois como pondera Fábio, a avaliação demanda um *“coletivo de alunos que discuta o curso”*. Sobre essa questão explica Bruno:

Porque se o estudante não comprar a ideia ele não cobra do coordenador do curso, [...] Os estudantes também entendem isso, contribuem criticamente com o processo, cobram do curso essa avaliação que é uma forma deles se manifestarem. Que só o aluno é avaliado. O servidor é avaliado. O professor não é avaliado. (Bruno, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

O depoimento evidencia que os gestores percebem que os alunos utilizam a avaliação para se manifestar sobre o curso e, em especial, demonstrar seus desacordos. Pela prática autoavaliativa os discentes também subvertem a dinâmica pedagógica tradicionalmente colocada nos cursos, pois deixam de ser os avaliados e se tornam também avaliadores. Essa mudança de papéis amplia a voz dos estudantes no recesso institucional e fortalece sua atuação como *stakeholders*.

Assim, todos os gestores entrevistados destacaram a importância dos estudantes, que estão cursando a graduação e os egressos, nas estratégias avaliativas. Estes alunos e ex-alunos são importantes não apenas para os processos internos de melhoria institucional, mas também para o melhoramento da imagem projetada pelo curso à sociedade. Como demonstramos no capítulo anterior, as políticas de avaliação tendem a dar centralidade a figura discente e, assim fazendo, ampliar a importância midiática desse grupo, seja pelos resultados que alcançam ou pela opinião que emitem coletivamente sobre a instituição. Tal situação pode ser exemplificada pela narrativa de Elias:

Um ano atrás, os alunos foram às ruas questionar como estavam aprendendo Medicina e chamaram a imprensa. Quando estive lá, reunindo com os alunos que iriam aplicar os questionários da avaliação, eu disse: ‘agora era a oportunidade de chamar de novo a imprensa e dizer: nós estamos fazendo a avaliação do curso’. Porque este é o mecanismo acadêmico de se fazer a avaliação.

Y: ↳ Quem solicitou a avaliação de Medicina?

Em: ↳ Eles. Os Alunos.

(Elias, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Pela análise da narrativa observa-se que a insatisfação discente com o processo de ensino levou os estudantes “às ruas”, o que significou expor publicamente os desacordos com o processo formativo. Outra questão é o uso da avaliação para também expor as divergências e cobrar mudanças, agindo conscientemente como *stakeholders*, como quem cobra melhorias porque possui legitimidade para fazê-lo e interesse na qualidade do processo.

É preciso observar que os alunos agem como *stakeholders* porque são afetados diretamente pelo processo formativo e pela imagem projetada por suas instituições. Internamente, os discentes são os que vivem e olham “de dentro” a dinâmica curricular e, por isso, pressionam por mudanças pedagógicas e pela gestão do currículo. Externamente, os alunos também são atingidos pela pressão do mercado e da sociedade, alimentada pelos

rankings, e levam esta pressão mais mercantil para dentro das universidades. Nesse contexto a atuação de *stakeholders* dos estudantes não é necessariamente coesa porque articula demandas pedagógicas e mercantis.

Assim, a percepção discente deve sempre ser compreendida em uma moldura contextual. É importante problematizar quem são os alunos que avaliam e o que pensam ser a universidade e o papel desta instituição enquanto agência formadora. Isso significa, entre outras coisas, compreender que a universidade é uma experiência nova para essa clientela, que chega a essa instituição com aspirações diferentes das universitárias (Cf. ZABALZA, 2004). É importante lembrar ainda que a pressão de mercado e os modelos de aprendizagem vivenciados na escola básica servem de um primeiro parâmetro para a análise da prática docente.

Um dos estereótipos que trazem é o do “bom professor” como aquele que apenas domina o conteúdo específico, o que encontra ressonância, inclusive, no imaginário da maioria dos próprios docentes de licenciatura, como indica Diniz (2000). Outro aspecto é a visão negativa da avaliação, o que os leva a acreditarem que: “*valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar*” (CASANOVA, 1995:33).

Tendo claro esse contexto, é preciso transformar o momento avaliativo, do discente sobre o seu curso, em um aprendizado de uma nova perspectiva de avaliação, comprometida com a mudança e com o positivo. Todavia, assumir os limites da avaliação discente não permite desconsiderar sua relevância e força reflexiva, tanto para o âmbito da sala de aula, quanto, para a própria instituição como um todo.

Ainda segundo os gestores, a ampliação da força de reivindicação discente desagrade alguns professores que consideram que os alunos não estão aptos a realmente avaliar o curso. Assim, existe ainda a resistência dos docentes em serem avaliados “*pelos alunos*”, ou melhor, “*por simples estudantes*”, uma vez que o modelo avaliativo em vigor fortalece politicamente os discentes não ligados aos movimentos estudantis, que são os que tradicionalmente se encontram mais próximos, em posição e disposição, dos educadores.

A pressão dos alunos não militantes encaminha para novas reivindicações, diferentes das demandas clássicas da política acadêmica e possuem a sala de aula e a atuação docente como principal foco. A centralidade da avaliação discente na figura do professor gera tanto insatisfação em alguns professores quanto desconfiança sobre o que será feito com os resultados, pois os encaminhamentos são realizados no âmbito do próprio curso. Essa proximidade do modelo avaliativo adotado, porque fica a cargo dos atores-sujeitos do próprio curso, é criticada por alguns professores que prefeririam, segundo os entrevistados, que a Administração Superior assumisse o total controle das experiências avaliativas, não permitindo a participação maciça dos estudantes. Tal resistência pode ser observada na seguinte narrativa:

Teve um dia que uma professora chegou aqui e disse: 'eu vim entregar para senhora a minha avaliação. Agora, quero também deixar aqui registrado, que sou contra deixar nas mãos dos estudantes'. Porque são os estudantes que fazem a leitura óptica do material, mas eles nem sabem quem é o professor. [...] Mas essa professora que chegou e entregou os questionários na minha mão, ela disse: 'não', 'sou contra'. 'Isso deveria ser só duas pessoas, técnico ou professor e não tinha que ter o nome da gente porque depois vão nos perseguir porque dissemos a verdade'. Aí, quer dizer, hoje ainda tem pessoas que agem assim. Eu disse: não se preocupe professora porque não vai aparecer seu nome. (Dora, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A narrativa desvela o receio docente com as consequências da autoavaliação, em especial sobre os professores que possuam algum tipo de problema de relacionamento com o corpo discente, porque os alunos surgem como atores importantes no processo, o que gera, inclusive, a exigência de anonimato dos professores. Apesar do desconforto de alguns docentes, este tipo de efeito é previsível nos processos de avaliação, sobretudo nas primeiras experiências, inclusive, como nos ensina Dias Sobrinho (2003), uma característica da avaliação formativa é deixar ver as divergências e expor os conflitos, para que assim expostos possam ser reconhecidos e coletivamente debatidos.

2.4.5. Efeitos na Gestão dos cursos

A pesquisa desvelou que a avaliação produz efeitos na gestão dos cursos de graduação ao introduzir novos processos e rotinas administrativas. Nesse contexto, as mudanças se localizam na atuação dos coordenadores de curso ou, dependendo da estrutura administrativa da unidade acadêmica, nos coordenadores da faculdade, pois estes se tornaram responsáveis por organizar e/ou acompanhar os diferentes mecanismos de avaliação. Na Avaliação Institucional, estes se responsabilizam por motivar a comunidade, para que a autoavaliação do curso ocorra, bem como garantir o uso dos resultados para efetivar melhorias administrativas e pedagógicas. Na avaliação externa, possuem atribuições importantes na organização e acompanhamento da avaliação do curso e na participação dos discentes no Enade, sendo responsáveis pela inscrição, divulgação e incentivo dos alunos para realizarem a prova.

Segundo os entrevistados, não apenas as atribuições dos coordenadores mudaram com as experiências avaliativas, mas a própria percepção desses docentes sobre o valor das experiências avaliativas, como explica Carlos, no seguinte comentário: *“eu posso citar o coordenador do curso de Engenharia da Computação, como a cabeça deles mudou em relação a avaliação. Ele ficou vendo isso com outros olhos. Foi muito positivo”*.

Aliás, para os gestores, a percepção positiva dos coordenadores sobre a avaliação é fundamental para que a avaliação aconteça e tenha êxito. Nas palavras de Carlos: “o

coordenador do curso, esse cara é essencial. Se o coordenador do curso entender a proposta e comprar, o curso faz. Se não entender, o curso não faz”.

Neste contexto, o coordenador se torna responsável por mediar os processo de convencimento da comunidade e viabilizar a participação dos cursos nas experiências avaliativas promovidas pela pró-reitoria da UFPA. O coordenador de curso equilibra a pressão dos alunos pela avaliação e a resistência inicial que emana do corpo docente em participar das experiências avaliativas.

Outra mudança na percepção dos coordenadores é, segundo os entrevistados, sobre seu papel como gestor. Antes das políticas avaliativas, curriculares e de expansão, os coordenadores desempenhavam papéis administrativos mais limitados e esporádicos, que os permitia não sentir a necessidade de uma formação específica para atuarem na coordenação do curso. Contudo, a continuidade das experiências avaliativas, conectada as demandas curriculares, as novas formas de financiamento, a expansão dos quadros docentes etc. possui como consequência a demanda dos coordenadores por formação específica para o desempenho da função.

O desvelamento da necessidade da profissionalização dos coordenadores é enfatizado pelos entrevistados como um aspecto positivo da avaliação, porque consideram que a maioria desses não é preparada para assumir cargos de gestão, sendo professores e pesquisadores sem experiência em administração de pessoas. Falta a muitos coordenadores os *habitus* da gestão que, uma vez consolidados, permitiriam aos coordenadores criar uma afinidade de posição e de disposição com os outros níveis de gestão acadêmica, podendo efetivamente se tornar um elemento de mediação entre a Administração Superior e o corpo discente e docente dos cursos de graduação.

Pelo exposto, o desenvolvimento das experiências avaliativas no recesso da UFPA vem criando novas demandas aos coordenadores de curso, ampliando a responsabilidade destes sobre a dinâmica administrativa da graduação. Apesar de possuírem aspectos formativos, essas novas demandas expressam exigências gerenciais que chegam aos coordenadores tanto pela avaliação interna quanto pelos procedimentos de avaliação externa. Muitas dessas demandas servem, inclusive, para consolidar a lógica da *accountability* e o discurso da competência entre os docentes que se encontram na função de coordenadores.

Esses resultados corroboram com as observações de Assis (2008) que as políticas avaliativas contemporâneas apresentam um impacto considerável na atuação dos coordenadores de curso, pois estes passaram a se encarregar das tarefas inerentes aos processos avaliativos, internos e externos, tanto nas IES públicas quanto nas privadas. Além de tudo isso, esses profissionais são responsabilizados quando os resultados da avaliação são negativos, quando os prazos não são cumpridos, quando os alunos boicotam a prova,

etc. Para Assis (2008), a sobrecarga de trabalho, decorrente também, mas não exclusivamente, das políticas avaliativas, faz com que os coordenadores terminem imersos em um grande número de tarefas e compromissos cotidianos, muitos deles burocráticos e desmotivadores.

Por todo o exposto neste tópico, podemos observar que aos coordenadores são solicitados ajustes entre *habitus* e *habitat* que os permitam exercer a gestão do curso de forma mais eficiente. Entretanto, este processo possui como risco a separação entre gestão e prática pedagógica, tão comum à avaliação gerencial. Assim, o fato dos coordenadores se perceberem como gestores é importante porque evidencia que o currículo precisa ser planejado e refletido, todavia, este novo perfil também traz embutido demandas gerenciais como a necessidade da *accountability* e, por isso, suas consequências precisam ser conscientemente debatidas porque “seus efeitos dizem respeito a constituição de uma nova cultura gerencial, orientada para o lucro e a competitividade”. (DIAS SOBRINHO, 2003).

2.4.6. Efeitos na Revisão das dinâmicas curriculares

A análise evidenciou que as práticas autoavaliativas repercutem na dinâmica curricular dos cursos de graduação. Aliás, a relação entre planejamento, avaliação e currículo se apresenta como uma constante em todas as entrevistas. Neste contexto, os gestores indicam que de um modo geral a discussão sobre o curso não se inicia pela avaliação, sendo efeitos diretos de outras políticas curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A adequação a essas diretrizes é que criaria a necessidade dos cursos se avaliarem para compor seus diagnósticos e realizarem as adequações necessárias no perfil e no fluxo dos cursos para que possam atender as DCN.

Assim, em diversos casos, a avaliação se torna uma consequência das DCN e nessa condição consegue impactar o currículo. Todavia, quando mais a avaliação vai sendo repetida, mais as práticas avaliativas vão assumindo características que se distanciam da mera execução das DCN, passando a subsidiar a gestão do currículo. Como elemento de auxílio a gestão curricular, a avaliação acaba assumindo outras funções que extrapolam a simples adequação do curso as DCN.

Observa-se a que apesar da importância das DCN para o início das experiências avaliativas, a avaliação não se esgota com a revisão curricular, pois surge como instrumento de gestão cotidiana do curso, sendo utilizada para propor melhorias no Projeto Político-pedagógico e acompanhar a execução dos novos modelos curriculares. Esta função é considerada importante por Fábio que lembra dois casos no qual avaliação e currículo se entrecruzaram através do PPP: “o Direito aproveitou muito a avaliação no seu próprio Projeto Pedagógico e a Engenharia da Computação também. Acho que isso foi bacana”.

Pelo exposto, percebe-se que a avaliação conectada, mas não limitada, as políticas curriculares possui impacto sobre o currículo. Pela avaliação, os elementos curriculares são avaliados e redimensionados para atender os objetivos formativos a estes atribuídos, proporcionando uma reflexão sobre a proposta pedagógica do curso, como exemplifica Fábio ao lembrar a experiência do curso de Direito:

Determinado momento a menina do Direito, em um encontro com os outros coordenadores de curso, deu um exemplo assim: 'Olha, nós tínhamos uma disciplina chamada Direito Marítimo, que é uma disciplina fundamental para Amazônia [...] E aí ela dizia assim: Pois é, a nossa disciplina tava afundando'. Direito Marítimo afundando, sabe? Foi uma etapa muito interessante. (Fábio, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

Assim, a avaliação do curso de Direito permitiu evidenciar que um componente curricular considerado relevante para a realidade amazônica, cortada por uma diversidade de rios, não estava conseguindo cumprir o esperado, impondo uma revisão urgente, pois estava "afundando". Essa situação exigiu não apenas adequar o currículo as DNC, mas mudar um componente para que este efetivamente pudesse cumprir com seu papel de ser um elemento de regionalização do currículo.

A articulação entre avaliação e gestão do currículo expressa uma perspectiva formativa, pois segundo Hadji (2001) a avaliação formativa ao voltar-se para os processos de ensino-aprendizagem possui três características: informa, regula e corrige. Dessa forma, avalia-se para compreender como o currículo se materializa e para realizar os ajustes necessários para que as práticas individuais expressem os desejos acordados coletivamente pelos agentes no momento de elaboração do PPP.

A relação entre as DCN e as práticas avaliativas evidenciam a pertinência da análise de Abreu Junior *et alli* (2008). Esses pesquisadores explicam que apesar das DCN não serem propriamente uma política de avaliação, essas permitiram a estruturação das políticas avaliativas no recesso dos cursos de graduação, pois impulsionaram os processos avaliativos e os efeitos da avaliação sobre o currículo. Ainda para esses autores, a própria avaliação externa se articula as DCN, pois essas são utilizadas como parâmetro para a elaboração das questões do Enade. Nesse contexto, se o Enade não possui efetivamente um impacto direto sobre o currículo, como concluiu os autores citados, é possível conjecturar elos mais complexos entre a avaliação externa e o currículo ao pensar essa relação mediada pelas DCN. Caberia ainda questionar se as orientações doutrinárias do Enade estão sendo absorvidas pelos cursos por meio das DCN, todavia, esta questão merece uma pesquisa específica que extrapola o estudo aqui apresentado.

No mesmo sentido, Dias Sobrinho (2003) pondera que as DCN se vinculam diretamente a avaliação porque permitiram consolidar um credenciamento baseado na

flexibilidade curricular e na avaliação, o recredenciamento periódico das instituições e cursos também a partir da avaliação e a diversificação do sistema, pela introdução de novas formas de organização acadêmica. De tal forma, as DCN surgem como elementos de legitimação das políticas avaliativas, em suas mais diferentes modalidades.

2.4.7. Efeitos na seleção e capacitação de professores

Os dados analisados indicam que as práticas avaliativas também possuem efeitos na capacitação e seleção de professores. No que se refere à seleção, observa-se uma confluência das políticas avaliativas com as de expansão porque, como comentamos no capítulo anterior, encontra-se em andamento o maior ciclo de contratações de docente para as Ifes brasileiras, destacando-se as vagas pactuadas com o Governo Federal por meio do Reuni.

Seja pelo Reuni ou por outro mecanismo de contratação de novos professores, o momento vivido pelas universidades públicas se caracteriza pelo elevado número de concursos para a carreira docente. A avaliação influi nessas seleções a partir do direcionamento do perfil do selecionado para atender aos critérios utilizados na avaliação do curso. Para Dias Sobrinho (2003) esse tipo de ajuste, não negadas às possibilidades de possuir também aspectos formativos, se enquadra mais em uma perspectiva tecnológica ou gerencial de avaliação. Dentro de uma visão gerencialista, a contratação de professores passa a ser pensada a partir de seus efeitos sobre a satisfação dos clientes e a imagem projetada pela instituição, buscando favorecer uma avaliação positiva, que melhore ou mantenha a imagem projetada pelos cursos no patamar da excelência.

No que se refere à capacitação docente, a pesquisa demonstrou que as experiências avaliativas tendem a fornecer os parâmetros para a qualificação de professores e funcionários, no sentido de evidenciar as habilidades e competências necessárias para que estes possam atender as novas demandas colocadas aos cursos. Assim, pela avaliação, a universidade é responsabilizada pela formação continuada dos docentes, o que encontra ressonância nas atuais propostas de profissionalização, pois segundo Imbernón (2006:70), a formação permanente do professor experiente deve ser dada também “no lugar de trabalho, na própria instituição educacional”.

Além disso, como demonstra Pimenta e Anastasiou (2005) a formação para a docência na Educação Superior não está regulamentada sob a forma de um curso específico, ficando, na prática, com a Pós-graduação esta responsabilidade. Entretanto, como o compromisso da Pós-graduação é com a formação científica, muitos professores universitários não possuem formação pedagógica adequada ao exercício da docência, o

demonstra também a importância da universidade assumir a formação continuada de seus professores e a avaliação expõe essa problemática.

No entanto, apesar da importância da formação continuada, é preciso considerar também que o vínculo avaliação e capacitação nem sempre produz práticas formativas. Tal vinculação pode fortalecer o discurso da competência no recesso das faculdades, aumentando o peso relativo de professores “tecnicamente qualificados”, por isso, aptos a exercer as atividades mais privilegiadas, e marginalizando os docentes que estejam fora dos padrões de qualidade.

O vínculo avaliação e formação continuada evidencia a necessidade de se refletir sobre a forma dessa qualificação. Quando guiada por uma visão mais gerencial, esta formação fica limitada a ideia de treinamento para a docência. Como treinamento, a formação se enquadra no discurso da competência, comentando no capítulo anterior, que cobra qualidades como criatividade e liderança, mas limita as práticas verdadeiramente criativas ao cristalizar, ao fixar nos mínimos detalhes, o perfil do profissional competente. Limita a qualidade da prática docente ao domínio de determinados conteúdos, técnicas e métodos específicos. A noção de treinamento burocratiza a formação pedagógica e não investe na capacidade de criação e elaboração do professor universitário que, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), é a base da docência universitária.

Quando guiados por uma perspectiva gerencial, o vínculo da avaliação com a seleção e qualificação docente tende a diminuir a heterogeneidade entre os professores, facilitando a conformação do corpo docente aos padrões fixados pelos instrumentos avaliativos e garantindo a comparabilidade entre os grupos. Para Dias Sobrinho (2003) a preocupação exacerbada em tornar homogêneo e comparável a realidade institucional das universidades é um efeito mais tecnológico do que formativo porque reproduz na gestão acadêmica noções avaliativas importadas do campo empresarial, como a diminuição das disparidades para o ordenamento e controle do processo. Um exemplo do vínculo avaliação e seleção foi narrado por Elias ao se referir as experiências avaliativas no curso de Engenharia, como segue:

Houve também, parece que foi lá no Tecnológico. Eles pegaram os melhores professores. Tipo, 80% só elogios. Pegaram quatro, cinco professores e em certa festa coletiva de lá, a direção entregou um certificado de destaque ao professor. Esse certificado, lógico, entra para o currículo, mas foi surpresa pra todos eles. Eles não sabiam que iam ser destaque dentro de todo o grupo de docentes. Então, isso foi uma resposta positiva que a avaliação trouxe. (Elias, coordenação da avaliação de cursos, DE/UFPA, 2008).

Pela narrativa, podemos observar que o “*certificado de destaque*” demonstra o reconhecimento institucional ao nível de desempenho obtido pelo professor na avaliação discente e o reforça como um modelo a ser seguido.

Sobre o certificado que “*entra para o currículo*”, Elias informou que algumas faculdades já utilizam este documento na prova de títulos para a carreira de docente da Educação Superior. Assim sendo, os docentes substitutos que obtiveram, mesmo que em outras instituições públicas, os certificados de reconhecimento de bom trabalho pedagógico recebem pontuações específicas por este componente curricular quando participam de concursos públicos para o Magistério Superior, desvelando os efeitos dos processos avaliativos na contratação de novos professores, especificamente, segundo Elias, nos cursos de Engenharia da UFPA.

Por todo o exposto, apesar de possuir efeitos sobre a formação nem sempre o vínculo avaliação e qualificação expressam as consequências pautadas por uma visão formativa. Apesar de todos os gestores entrevistados apontarem esta vinculação como salutar, é preciso refletir sobre essa relação e seus impactos a médio e longo prazos na instituição e nos cursos porque a homogeneidade pode limitar a capacidade de inovação institucional pela similaridade dos agentes. Para Bourdieu (2004a) as áreas científicas crescem no diálogo sobre as diferenças; crescem ampliando suas especificidades a tal ponto que novas áreas acabam surgindo no processo, o que indica a heterogeneidade como importante para o desenvolvimento da universidade e da ciência. Nesses termos, uma avaliação que uniformiza a entrada dos novos agentes, por meio de um perfil mais técnico do que científico fere o princípio de desenvolvimento do campo científico-educacional.

2.4.8. Efeitos na Regulação e autoregulação do trabalho docente.

A análise das entrevistas dos gestores e dos documentos produzidos no âmbito da pró-reitoria de graduação evidenciam que as práticas avaliativas produzem efeitos na regulação e na autorregulação do trabalho docente. Como já explicamos, o modelo avaliativo utilizado pela Ipes pesquisada possui como foco o trabalho docente, por isso, não é de se estranhar que sobre este ocorram os maiores comentários e pesem os efeitos mais contraditórios.

A contradição, esta marca dos processos avaliativos desenvolvidos na UFPA, também é percebida nesta variável porque ora o vínculo avaliação e trabalho docente encaminha para uma perspectiva formativa, e, em outras, para a consolidação de uma cultura gerencial, como passaremos a esboçar.

No que se refere à regulação do trabalho docente esta surge como a principal consequência da avaliação esperada pelos gestores. Compreendem os entrevistados que a avaliação cumpre seu papel institucional se conseguir tornar os professores “mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos”. Questões como assiduidade, pontualidade, domínio de conteúdo e de recursos didáticos foram indicados como os

principais problemas que a avaliação deve solucionar, evidenciando o controle e não a formação como a principal função das práticas avaliativas, como se observa nas palavras de Dora ao explicar a importância da avaliação para os cursos: *“tem que ter um mecanismo de cobrança, um mecanismo não de punição, mas de controle”*.

Como os valores democráticos guiam, pelo menos nos discursos, a prática efetivada pelos gestores, todos defenderam a necessidade da avaliação não ser pautada em uma visão punitiva. Assim, mesmo com objetivos de regulação e controle, a avaliação deve se pautar em uma visão mais positiva, voltada a refletir sobre as virtudes, potencialidades e as barreiras que precisam ser vencidas pela comunidade acadêmica em prol da qualidade. Além disso, como a avaliação deve ser um compromisso assumido por cada membro da comunidade acadêmica, esta também não deve ser guiada pela lógica da premiação.

Todavia, apesar de criticarem o binômio premiação-punição, tão característico da avaliação gerencial, os entrevistados deram destaque positivo as experiências que utilizaram essas estratégias, pois compreendem que o mais importante é que avaliação repercutiu dentro das faculdades e trouxe resultados positivos.

Como exemplo de premiação Carlos narrou a experiência de um curso de Engenharia, que premiou os docentes considerados exemplares, em suas palavras: “Um exemplo que lembro sempre é a premiação. Houve uma Faculdade, acho que foi Engenharia da Computação, que achou muito legal a avaliação dos professores. Eles viram seus professores tão bem avaliados que resolveram premiar”. O prêmio, igual a coerção objetiva, conforma o trabalho docente às regras e rotinas dos cursos. Por isso, seja premiando ou punindo, o limite deste tipo de vínculo é que este pouco influi sobre aspectos mais pedagógicos e termina muito limitado a questões técnicas, que são importantes, mas efetivamente não significam qualidade de ensino.

Nesse contexto, apesar da ênfase formativa, ao se referirem à regulação os gestores esboçam uma perspectiva mais gerencial, voltada não efetivamente a pensar a qualidade do processo, mas a quantidade do ensino e o controle de horários e rotinas. É claro que a assiduidade docente é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, contudo, não se pode limitar a presença do docente a qualidade. É preciso que a avaliação ultrapasse essa dimensão mais administrativa e efetivamente colabore no desenvolvimento do trabalho docente na universidade.

Em sentido mais formativo, os gestores indicaram os efeitos sobre a autoregulação do trabalho docente. Essa consequência demonstra que a avaliação propicia um novo olhar sobre a sala de aula, possibilitando que o ensino deixe de ser algo marginal entre as atribuições do professor universitário e passe a elemento central de sua reflexão. Sobre essa questão Elias lembra que, algumas vezes, a avaliação serve para recuperar o diálogo entre professores e alunos, como exemplifica com a seguinte narrativa:

Biologia, por exemplo, teve aqueles casos de professores que foram criticados. Chamaram o professor. Então, aquele professor que se dizia, o 'bam, bam, bam' do assunto, que nunca teve problema nenhum, os formulários indicaram que tinha que ser mais próximo ao alunado, que ele estava 'lá em cima' e que, em função disto, não deixava as pessoas se manifestarem. Então aquele professor que entra na sala e dá aula, dá aula, dá aula e ninguém fala nada e acha que tá tudo ok, tudo bem, mas a turma não está achando isso, até porque existe um muro entre eles, entre o professor e os alunos. Aí, o professor, para surpresa dele, quando viu aquilo, disse: 'É eu vou mudar. Eu pensava que estava tudo bem e não está'. Nós temos aí a ideia de um professor que aceitou a crítica. Passado o semestre, ocorreu novamente a avaliação, os resultados referentes aquele professor foram outros. Ou seja, ele mudou o comportamento, e ele tinha dito: 'Eu vou mudar'. (Elias, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A narrativa de Elias demonstra que a avaliação dos alunos sobre o desempenho docente também é utilizada pelos professores para recuperar o contato com os estudantes. Nesse contexto, a crítica discente propicia a aproximação e não o distanciamento dos professores, auxiliando a derrubar os "muros" que impedem a comunicação necessária ao desenvolvimento dos processos formativos. Desta forma, as mudanças nos *habitus* dos professores provocadas pela avaliação não são necessariamente resultados de ações coercitivas dos estudantes e dos administradores universitários, mas fruto de um processo de convencimento, de autorregulação da prática realizada pelos próprios docentes.

O vínculo avaliação e trabalho docente como mudança consciente da práxis é um efeito da avaliação formativa, porque, para Hadji (2001, p.20) "Uma avaliação que não é seguida de uma modificação da prática do professor tem poucas chances de ser formativa".

Além disso, ao recuperar o diálogo entre professores e alunos é possível dar centralidade ao processo de aprender nas salas de aula universitárias. Para Zabalza (2004) o principal "desastre didático" foi a separação entre o processo de ensinar e o de aprender, pois isto levou o docente a se comprometer com a disciplina e não com a aprendizagem do aluno, por isso o professor ensina e, em muitos casos, o aluno não aprende. É preciso reorientar a prática pedagógica para a aprendizagem. Essa mudança exige não apenas o domínio do conteúdo específico, mas a compreensão do processo de aprendizagem, o que destaca os alunos como sujeitos importantes na construção da docência universitária no próprio espaço da instituição.

Uma autoavaliação da prática docente baseada no diálogo com os alunos permitiria aos educadores compreenderem que não basta "ir aprendendo" a ser professor universitário, numa visão errônea de autossuficiência da prática. Para Zabalza (2004) é preciso vencer no meio universitário a visão perniciosa de que a "prática" gera a competência. Segundo este autor não é a prática que melhora o desempenho profissional, mas a prática planejada, pautada em uma documentação da própria ação, que permita avaliar e se autoavaliar, para efetivar os processos de ajuste sempre necessários.

Assim, é preciso desqualificar o mito que os anos de docência tornam um professor competente e evidenciar que o tempo dedicado à autoavaliação de sua práxis é que se constitui no elemento impulsionador da qualidade. Quanto mais consciência da ação, mais o docente se torna capaz de dar respostas criativas, nascidas a partir de seu contexto. Sem esse caráter criador a práxis fica empobrecida, tornando-se rotineira, burocrática (VÁZQUEZ, 1968)⁶⁷, sacrificando o real aos ditames formais da instituição.

Quando o professor reflete sobre a sua ação, o que é possível em uma postura dialógica na qual os alunos são convidados também a serem avaliadores do processo, este se converte em um investigador, capaz de refletir sobre a especificidade do encontro pedagógico realizado na sala de aula universitária. Torna-se capaz de ultrapassar a racionalidade instrumental e produzir saber pela reelaboração criativa do conhecimento, em uma postura autorreguladora da própria práxis.

Dessa forma, a avaliação pode recuperar a comunicação na sala de aula universitária e introduzir elementos de mudança neste *lócus* constituído por *habitus* muito sedimentados e, por isso, difíceis de mudar. A avaliação formativa instaura o diálogo entre professores e alunos, como *logos* compartilhado, e evidencia o saber escutar como fundamental à prática docente, pois como nos ensina Paulo Freire (1998, p. 128/9): “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Por todo o exposto, a autoregulação docente é o efeito mais formativo da avaliação de cursos de graduação da UFPA. Contudo, necessita, para ser mais intensa, que as outras variáveis também sejam formativas, porque quando a comunicação acadêmica, a gestão dos cursos, as dinâmicas curriculares, a visão avaliativa e a capacitação docente se pautam pelo horizonte da formação possuem maiores possibilidades de incidir formativamente sobre o trabalho pedagógico dos professores universitários.

3. Efeitos da Autoavaliação da UFPA: caracterização dos cursos selecionados

Como podemos observar a partir das entrevistas dos gestores a avaliação produz efeitos no ensino de graduação da UFPA. Contudo, na ação prática, tais consequências não são apenas formativas ou estritamente gerenciais, pois falta o direcionamento da instituição para que o uso dos resultados avaliativos mantenha-se no horizonte da formação.

⁶⁷ Vázquez (1968) explica que há, por um lado, a prática, ou práxis, e há, por outro, a compreensão dessa prática. Este movimento compreensivo gera uma ação superior, uma práxis de nível mais elevado e capaz de gerar conhecimentos novos que enriquecem e transformam a ação. Logo, apesar da práxis se constituir sempre numa ação teórico-prática, é somente a reflexão sobre esta que é capaz de fazê-la avançar conscientemente.

Nessas condições, a forma como se materializa os efeitos das práticas avaliativas nos cursos de graduação passa a depender muito das trajetórias e dos capitais pedagógicos e científicos acumulados por cada faculdade, como evidencia o estudo empreendido nos cursos de Direito, Engenharia da Computação, Biologia e Pedagogia. Cada um desses exemplifica uma forma possível de materialização dos efeitos avaliativos na lfe pesquisada.

Antes de passarmos a experiência avaliativa dessas quatro faculdades, importa compreendermos algumas questões que caracterizam cada graduação e as situam em problemáticas específicas no recesso institucional, como evidenciam os dados quantitativos apresentados na sequência.

Os quatro cursos citados somavam, em 2008, 13,79% das matrículas na graduação presencial do *campus* sede da UFPA em Belém. O Bacharelado em Direito se destaca, dentro da seleção, pelo maior número de alunos matriculados no ano em foco, no caso, 1.011 discentes, que representam 6,29% das matrículas no *campus* de Belém, seguido da Pedagogia, com 624 matrículas ou 3,88%, conforme a tabela a seguir.

Tabela 15. Demonstrativo de preenchimento de vagas, alunos matriculados e diplomados nos cursos selecionados para pesquisa no *campus* de Belém (UFPA, 1º semestre/2008)

| Referência | Seleção 2008 | | | Alunos | | |
|-----------------------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Licenciatura em Pedagogia | n | 180 | 842 | 193 | 624 | 104 |
| | % | 5,18% | 3,01% | 5,22% | 3,88% | 3,75% |
| Licenciatura em Biologia | n | 57 | 549 | 63 | 279 | 37 |
| | % | 1,64% | 1,96% | 1,71% | 1,74% | 1,34% |
| Bacharelado em Direito | n | 180 | 2.237 | 203 | 1.011 | 210 |
| | % | 5,18% | 7,99% | 5,50% | 6,29% | 7,58% |
| Bacharelado E. da Computação | n | 86 | 707 | 87 | 303 | 20 |
| | % | 2,48% | 2,53% | 2,36% | 1,88% | 0,72% |
| Subtotal dos cursos pesquisados | n | 503 | 4335 | 546 | 2217 | 371 |
| | % | 14,48% | 15,49% | 14,78% | 13,79% | 13,39% |
| Outros cursos <i>campus</i> Belém | n | 2971 | 23.658 | 3.148 | 13.861 | 2.400 |
| | % | 85,52% | 84,51% | 85,22% | 86,21% | 86,61% |
| Total <i>campus</i> de Belém | n | 3.474 | 27.993 | 3.694 | 16.078 | 2.771 |
| | % | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Legenda: 1. Vagas ofertadas; 2. Inscritos; 3. Ingressantes. 4. Matriculados; 5. Diplomados.

Fonte: Dados da Sinopse das atividades acadêmico-administrativas da UFPA: PROPLAN, 2008.

Segundo a tabela, os menores percentuais de alunos matriculados podem ser observados no curso de Engenharia da Computação, com 1,88%, e na Licenciatura em Biologia, com 1,74%.

Tendência similar surge em relação aos diplomados no ano de 2008, pois os quatro cursos juntos somam 13,39% dos diplomas expedidos pela UFPA para o *campus* de Belém, sendo que o Direito responde por 7,58% de alunos diplomados no *campus* sede, seguido da

Pedagogia com 3,75%. A Biologia representa 1,34% dos diplomados e o curso de Engenharia da Computação responde pelo menor percentual, 0,72%.

A tabela demonstra que a pesquisa proposta, apesar de não buscar a representatividade estatística, versa sobre cursos que expressam uma média de 14% das vagas ofertadas, dos ingressantes e dos matriculados no *campus* de Belém em 2008, ou seja, abarca um conjunto de cursos quantitativamente expressivos dentro da UFPA, com destaque ao bacharelado de Direito que apresenta os maiores valores absolutos.

A procura pelas graduações que compõem a seleção da pesquisa indica uma demanda maior pelos bacharelados tradicionais. De tal forma, no curso de Direito a concorrência, na seleção de 2008, foi de 12 candidatos por vaga. A Engenharia da Computação apresentou média de 8 concorrentes por vaga. Entre as licenciaturas, a demanda segue a tendência de maior procura pelos cursos não voltados à formação de professores das séries iniciais. Assim, a Biologia apresentou, na seleção de 2008, 10 candidatos por vaga ofertada, seguida do curso de Pedagogia com 5 concorrentes por vaga.

Além das diferenças de demanda, há também especificidades econômicas entre os ingressantes e concluintes dessas quatro graduações, como evidenciam os relatórios de curso, elaborados pelo Inep a partir dos resultados alcançados pelos estudantes da UFPA no Enade de 2006 e 2008. Segundo o relatório do curso de Pedagogia da UFPA, referente ao Enade de 2008, 65,4% dos ingressantes declararam possuir renda mensal de até 3 salários mínimos. Na Biologia, 48,1% dos discentes declararam renda de até 3 salários no questionário socioeconômico do Enade. Ainda em 2008, 47,4% dos ingressantes da Engenharia da Computação indicaram renda média de até 3 salários e o mesmo percentual de 47,3% renda mensal de 3 a 10 salários mínimos. Situação diferente se observa no relatório do curso de Direito de 2006, pois apresenta um percentual menor de alunos que declaram renda mensal de até 3 salários, no caso 12,3%, sendo a faixa de 10 a 15 salários a de maior ocorrência, com 25,9%. Entre os alunos concluintes observa-se que a faixa de renda entre 20 a 30 salários mínimos, é declarada por apenas 2% dos alunos concluintes do curso de Pedagogia e 1,9% do no curso de Biologia contra 12,5% dos concluintes de Computação. No curso de Direito 10,2% dos concluintes indicaram renda entre 15 a 24 salários mínimos. (INEP/ENADE 2009a; 2009b; 2009c; INEP/ENADE 2007).

Tais diferenças econômicas não expressam uma peculiaridade dos estudantes da UFPA, ao contrário, ratificam o perfil nacional, traçado pelo Inep no Relatório Síntese do Enade para cada área avaliada. Conforme o Relatório Síntese de 2005, área de Pedagogia, 72% dos ingressantes desta licenciatura cursaram todo o ensino médio em escola pública e 13,4% na rede privada, além disso, do ponto de vista econômico, 46,1% possuem renda mensal declarada de até 3 salários mínimos. O Relatório de 2006, área de Direito, indica que entre os ingressantes deste curso 22,9% se encontram na faixa de até 3 salários

mínimos e 23,7% na de 5 a 10 salários mínimos, esta última correspondendo à faixa salarial de maior ocorrência, e revela que 41,3% cursaram todo o ensino médio na rede particular. O relatório de 2005, área de Computação, demonstra que 62,3% dos ingressantes possuem renda média declarada de 3 a 10 salários mínimos e 31,1% cursaram todo o ensino médio na rede privada. Os Relatórios revelam que os alunos concluintes possuem rendas superiores aos ingressantes nos três cursos, porém, a maior faixa de renda, no caso entre 21 a mais de 30 salários mínimos, é declarada por apenas 2,1% dos alunos concluintes do curso de Pedagogia, contra 12,8% dos concluintes de Computação e 15,3% nos de Direito. (INEP/ENADE, 2005a; 2005b; 2006).

Outra diferença se refere à dinâmica interna dos cursos selecionados, pois estes apresentam percursos acadêmicos diferenciados, segundo os indicadores de evasão, retenção e sucesso, oficialmente divulgados pela UFPA no ano de 2008, conforme exposto na tabela 16.

Tabela 16. Demonstrativo de taxas obtidas (sucesso, retenção e evasão) e desvios observados nos cursos selecionados para pesquisa no *campus* de Belém (UFPA, 1º semestre/2008)

| Referência | Taxas | | | Desvio (taxa <i>Campus</i> Belém) | | |
|------------------------------|---------|----------|--------|-----------------------------------|----------|--------|
| | Sucesso | Retenção | Evasão | Sucesso | Retenção | Evasão |
| Licenciatura em Pedagogia | 77,04 | 16,7 | -6,36 | -17,99 | 0,82 | -34,11 |
| Licenciatura em Biologia | 74 | 24,23 | 22,39 | -21,03 | 8,35 | -5,36 |
| Bacharelado em Direito | 105 | 0,95 | 12,24 | 9,97 | -14,93 | -15,51 |
| Bacharelado E. da Computação | 33,33 | 0,78 | 39,02 | -61,7 | -15,1 | 11,27 |
| <i>Campus</i> de Belém | 95,03 | 15,88 | 27,75 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Dados da Sinopse das atividades acadêmico-administrativas da UFPA: PROPLAN, 2008.

Nota: O desvio simples indica a diferença entre a taxa observada no curso e a taxa do *campus* de Belém, que representa o valor médio obtido a partir das taxas alcançadas por todos os cursos do *campus* citado.

A tabela demonstra que, quando comparadas as taxas obtidas pelo *campus* da UFPA em Belém, o bacharelado em Direito apresenta taxa de sucesso superior à média geral e Pedagogia, Biologia e Engenharia da Computação apresentam taxas abaixo desta média. A taxa de sucesso indica o quantitativo de alunos que conseguem concluir o curso no tempo de duração previsto no Projeto Político-pedagógico (PPP). Assim, segundo os dados oficiais, o curso de Direito possui um excelente fluxo de entrada e saída de alunos, quando comparado as outras graduações ofertadas pela UFPA no *campus* de Belém. Na pedagogia e na Biologia, o fluxo de entrada e saída não consegue se compatibilizar plenamente com os prazos previstos nos Projetos Político-pedagógicos de cada curso. Situação ainda mais acentuada encontra-se na Engenharia da Computação, porquanto menos da metade dos alunos consegue concluir no tempo oficialmente previsto.

As taxas de retenção e evasão ajudam a compreender a taxa de sucesso do curso, pois pela taxa de retenção é possível identificar o percentual de alunos cadastrados, em situação normal, que extrapolaram o tempo padrão, em semestres ou anos, estipulado no PPP, e pela taxa de evasão o percentual de abandono. Por meio destas é possível inferir, segundo a tabela 16, que o curso de Direito apresenta alta taxa de sucesso porque possui uma baixíssima taxa de retenção e uma taxa de evasão abaixo da média do *campus* de Belém, ou seja, a grande maioria dos alunos que ingressam no curso e não evadem o terminam no tempo previsto. Na Pedagogia praticamente não há evasão, porém os alunos tendem a extrapolar o tempo oficial para o término do curso, o que puxa a taxa de sucesso para baixo e praticamente equipara a taxa de retenção desta licenciatura com a média geral de retenção do *campus* de Belém. Na Biologia, a retenção e a evasão atingem percentuais consideráveis, acima de 20%, o que se expressa na taxa de sucesso abaixo da média geral, demonstrando que os alunos que não evadem também têm dificuldades em concluir o curso no tempo estipulado no PPP. Por fim, no curso de Engenharia da Computação, a evasão se apresenta acima da média do *campus* de Belém e a retenção menor que as observadas nos cursos de Pedagogia, Biologia e Direito, demonstrando que nesta engenharia a evasão é a grande justificativa da baixa taxa de sucesso.

Pelo exposto, a presente pesquisa lida com quatro realidades heterogêneas, não apenas do ponto de vista do campo do saber que abarcam, mas dos desafios que enfrentam no processo formativo desenvolvido na graduação, o que nos alerta, entre outras coisas, que essas realidades não são passíveis de plena comparação porque possuem especificidades e são compostas por sujeitos com expectativas e capitais simbólicos distintos.

Assim, a análise comparativa, apresentada na sequência, não se postula como uma comparação maniqueísta entre áreas e faculdades, ao contrário, busca-se valorizar a diferença e evidenciar que essas diferenças é que tornam mais complexa e rica as experiências em autoavaliação realizadas pelas universidades públicas brasileiras.

4. O Bacharelado em Direito: “*sua excelência o aluno*”.

4.1. O processo avaliativo: regulação, *accountability* e resistência à precarização.

O curso de Direito da UFPA realizou sua primeira experiência autoavaliativa no ano de 2004, atendendo ao convite da Pró-reitoria de graduação. A pesquisa de campo permitiu compreender que esta experiência foi marcante para a comunidade do curso de Direito, sendo facilmente lembrada por alunos, funcionários e professores.

Contudo, a ideia de tornar a avaliação uma prática contínua não se encontra consolidada nesta faculdade, principalmente entre os docentes, tanto que o espaço entre os processos avaliativos eram sempre indicados em anos. Falas como: “*precisamos avaliar o curso de 4 em 4 anos*” ou “*de 2 em 2 anos*”, foram recorrentes. Para os alunos a avaliação deveria possuir uma periodicidade bem menor, de preferência semestralmente, em virtude dos efeitos positivos da experiência de 2004.

Mesmo sem a definição sobre o intervalo a ser dado entre os processos avaliativos, é possível concluir que a avaliação compõe efetivamente a agenda do curso de Direito da UFPA. Exemplo disso é a organização de uma comissão permanente para avaliação e planejamento no Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), ao qual a Faculdade de Direito encontra-se vinculada. Tal comissão ainda não se encontrava consolidada no período do trabalho de campo, mas demonstra a tentativa de incluir a avaliação na estrutura administrativa do curso analisado.

Especificamente sobre a experiência avaliativa de 2004 importa esclarecer que esta fugiu as orientações formativas da Proeg, pois a negociação com os professores foi substituída pela imposição do processo e a tônica na fiscalização do trabalho docente. Nesse contexto, muitos professores se colocaram inicialmente contra a avaliação, chegando a ameaçar suspender as aulas no período que seriam aplicados os questionários avaliativos. Como recorda Gilmar, docente da Faculdade de Direito, “*quando falamos em avaliar, fiscalizar, auditar, nem todo mundo gostou de ser auditado, fiscalizado*”. As resistências vieram, sobretudo, do corpo docente e dos funcionários da Faculdade, porque seriam os mais afetados pelos resultados avaliativos. Por isso, para Gilmar, realizar uma avaliação no curso de Direito demandou mais coragem do que vontade ou ousadia.

Apesar das oposições, a avaliação ocorreu em virtude do interesse da coordenação do curso e da faculdade, alicerçada sobre o apoio de alguns docentes e a grande adesão dos estudantes à proposta, via o Centro Acadêmico “Edson Luís”. Como recorda Gilmar, “*Os alunos estavam prontíssimos para fazer esta avaliação porque sabiam que ela poderia causar uma revolução e melhorar o ensino*”. Desta forma o apoio discente foi fundamental para que a autoavaliação ocorresse e tivesse êxito. A participação dos estudantes foi constante em todas as fases: estes integraram a comissão avaliadora, auxiliaram na aplicação dos questionários e participaram dos eventos para divulgação e acompanhamento dos resultados avaliativos.

Embora o início da experiência avaliativa tenha sido pouco democrático, os efeitos considerados positivos desse processo levaram professores e alunos ouvidos a afirmar a importância desta experiência para o desenvolvimento do corpo docente e para a Faculdade de Direito, servindo ainda para diminuir a visão negativa que muitos membros da comunidade acadêmica tinham sobre a autoavaliação. Tanto pelas entrevistas, quanto pelas

conversas informais realizadas com professores, funcionários e alunos, é possível inferir que a experiência avaliativa contribuiu para mudanças de *habitus* dentro desta graduação. Na percepção de Gilmar, professor do curso, mesmo os docentes que se mostraram contrários à aplicação dos questionários reconhecem o valor da experiência para o desenvolvimento da Faculdade, como explica: “a maioria dos colegas na época acharam que a coisa era assim, era assado, mas hoje percebem que foi de grande valia”.

Outra característica, evidenciada no trabalho de campo que merece destaque é a preocupação constante em manter o curso de Direito adequado às orientações emanadas do Mec, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal sintonia é percebida como natural para uma Faculdade que se pauta no estudo jurídico, porque “é preciso seguir a lei”. Aliás, segundo Gilmar, cumprir as normas deve ser um objetivo de todos os cursos da instituição, pois “o Direito é um curso igual aos demais: seguir instruções, seguir rotinas e seguir determinações dos órgãos controladores e fiscalizadores. Todos os cursos pelo menos tentam fazer isso”.

Compatível com esta percepção legalista, a avaliação é defendida pelos informantes como um mecanismo de *accountability* importante, porque é preciso responder ao Estado, a sociedade e aos alunos sobre os esforços empreendidos para melhorar a qualidade do curso de Direito da UFPA. Observa-se que na experiência ora analisada a *accountability* se materializou em sua dupla acepção, pois pela avaliação o curso prestou contas sobre seu processo formativo, ao mesmo tempo em que identificou os agentes responsáveis pelas melhorias e pelas fragilidades do ensino jurídico dentro desta Faculdade.

Além disso, o acompanhamento e a análise das normatizações do ensino jurídico permitem aos informantes compreender que a *accountability*, proclamada pelas políticas de formação e avaliação, cobra que o foco do curso seja os processos de aprendizagem dos estudantes. Cumprir a lei exige, portanto, propiciar melhores condições para a formação dos alunos e demonstrar que tais condições resultam em uma formação mais sólida e competitiva. Competitividade que se expressa pelos resultados no Enade, nas aprovações dos egressos em concursos públicos e nos exames da OAB. Como refleti Gilmar, o foco nos estudantes movimenta muitos dos processos de melhorias que estão a ocorrer na faculdade, “por isso todas essas obras aqui no Campus. Elas possuem um propósito. Elas visam à qualidade de vida de todos nós, mas principalmente a do aluno, que é a nossa razão de ser. Por isso que eu costumo dizer: sua excelência o aluno”.

Todavia, a dupla lei e qualidade nem sempre é possível, porque a legislação que regulamenta a graduação jurídica possui lacunas que permitem o aligeiramento e a precarização dos cursos de Direito. Nesse dilema, a Faculdade analisada continua cumprindo “as normas”, mas opta por seguir as orientações e a interpretação da lei realizada pela OAB, este *stakeholders* importante do Direito brasileiro, para a qual o tempo

da formação é um fator relevante para a qualidade do ensino jurídico e, por isso, não pode ser diminuído.

Pelo exposto, o foco na qualidade da formação possibilita ao curso de Direito da UFPA utilizar as estratégias avaliativas para movimentos contraditórios. De um lado, permite realizar a *accountability* demandada pelas políticas contemporâneas; melhorar a imagem projetada pelo curso e efetivar os processos de regulação e controle do trabalho pedagógico, desvelando a avaliação como um mecanismo adaptativo, que impulsiona a mudar os *habitus* acadêmicos em conformidade com as demandas externas ao campo científico-educacional. De outro, o foco na qualidade da formação também permite que a avaliação auxilie o curso de Direito a não aceitar os processos de aligeiramento e precarização, a refletir sobre a aprendizagem, as interações entre professores e alunos e as responsabilidades profissionais e acadêmicas dos futuros advogados. Assim, as práticas autoavaliativas se apresentam no recesso da Faculdade de Direito como mecanismos contraditórios de ajustes entre *habitus* e *habitat*, pois alimentam tanto processos coercitivos quanto emancipatórios como passaremos a narrar.

4.2. Efeitos da avaliação: “o esforço para acompanhar as mudanças”.

A análise da experiência do curso de Direito demonstrou que a avaliação realizada por esta faculdade, de 2004 a 2006, possui impacto nas oito variáveis indicadas anteriormente pelos gestores. Apesar disso, no cotidiano desta graduação, alguns efeitos são mais gerencias ou mais formativos do que os indicados pelos entrevistados da Administração Superior e expressam, segundo Gilmar, o esforço desta Faculdade e de seus professores para acompanhar as mudanças sociais, pedagógicas e profissionais que afetam a área jurídica.

a) Interesse pela avaliação: “A avaliação vale a pena e é muito importante”.

As análises dos dados de campo evidenciaram que, apesar dos procedimentos avaliativos iniciais não terem contado com a ampla adesão dos professores do curso, o interesse pela avaliação vem se ampliando dentro da faculdade de Direito. Como recorda Gilmar, “vários colegas aqui na UFPA nunca obtiveram sucesso quando tentaram realizar a avaliação do curso, nunca, sempre foram recusados quando falavam em avaliação”, desta forma, a primeira experiência bem sucedida foi a de 2004 e ocorreu graças ao empenho dos docentes ligados à coordenação do curso e a pressão estudantil. Todavia, como a autoavaliação trouxe consequências consideradas positivas pela comunidade acadêmica, a resistência começou a diminuir e a possibilidade de utilizar a avaliação como estratégia de

melhoria do ensino e da imagem projetada pelo curso foi sendo amadurecida. Nesse novo contexto, não apenas a autoavaliação passou a ser mais aceita pela comunidade acadêmica do Direito, como também os mecanismos de avaliação externa, em especial o Enade.

Dessa forma, a autoavaliação ampliou o interesse pelos diferentes processos avaliativos e por seus efeitos na qualidade e na imagem do curso. Ao invés de combatida, como era antes de 2004, a avaliação começou a ser utilizada para pensar e para divulgar o curso, em virtude do apelo midiático que as avaliações e seleções externas possuem. Assim as notas no Enade, as aprovações dos egressos nos concursos para a carreira judiciária e no exame da OAB passaram a ser considerados como indicadores importantes para divulgar, para a sociedade e para os alunos, os esforços do corpo docente em aumentar a qualidade do curso de Direito. Exemplo desta situação foi observado no Núcleo de Práticas Jurídicas, o qual apresentava em seu quadro de avisos a inclusão do curso de Direito da UFPA entre os melhores do Brasil segundo a revista Guia dos Estudantes. Este prêmio foi destacado pelos informantes como mais uma prova que o curso está melhorando, o que evidencia que estes valorizam o desempenho do curso nas avaliações externas e a imagem de excelência projetada por esses mecanismos.

Neste contexto, desenvolve-se um interesse pela avaliação, uma *illusio*, que permite ver com bons olhos as experiências avaliativas, internas e externas à faculdade. Como resultado dessa mudança de postura, a avaliação deixou de ser rechaçada, passando a ser incluída como elemento de reflexão, comprovação e divulgação sobre a qualidade do curso. Importa observar que este crescente interesse pelos resultados avaliativos possui também como consequência o fortalecimento do senso de competitividade econômica dentro do curso analisado. Como explica Sguissardi (2004) tal competição foge dos padrões acadêmicos porque utiliza os parâmetros do mercado e o mundo do trabalho para obter reconhecimento e prestígio.

Compatível com esta mudança de percepção sobre o valor dos processos avaliativos, o Enade passou a ser mais valorizado pela Faculdade e o trabalho de convencimento dos estudantes para que “*respondam as questões*” tornou-se mais constante. Há, portanto, um incentivo da própria faculdade para que os alunos não apenas compareçam à prova, mas que realizem o exame e tentem alcançar as maiores notas que puderem conseguir, pois o descompromisso acarreta consequências negativas sobre a imagem institucional. Essa situação pode ser observada no fragmento a seguir:

Sempre explicando, informando o objetivo do Enade, estimulando o aluno a demonstrar os seus conhecimentos, porque ali ele está aferindo o seu conhecimento e está assumindo uma responsabilidade muito grande perante a instituição. Pedimos que ele demonstre o que sabe lá na prova, que seja fiel, seja honesto e responda as questões do Enade. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A narrativa evidencia a preocupação que os alunos realizem a prova, que demonstrem o que aprenderam e auxiliem a preservar a imagem institucional. O estímulo à realização do Enade se justifica também como uma estratégia para manter ou melhorar o conceito atingido pelo curso em 2006, no caso 4, uma nota significativa quando se observa que a faixa de conceitos é de 1 a 5. Além disso, o resultado geral atingido pelos concluintes e ingressantes da UFPA, 49,7 e 43 respectivamente, ficou acima da média nacional para os cursos jurídicos, no caso, 44,7 para ingressantes e 35,2 para concluintes. (ENADE, 2007).

Por compreender que a avaliação interna trouxe resultados positivos que impactaram a avaliação externa do curso, como o desempenho no Enade, por várias vezes na entrevista, Gilmar defendeu a necessidade dos cursos participarem dos procedimentos autoavaliativos. Essa defesa é percebida no segmento a seguir:

Eu queria recomendar aos colegas professores e gestores que viabilizem a avaliação do seu curso, da sua faculdade, do seu instituto. A avaliação vale a pena e é muito importante. Há barreiras, há a turma do contra, mas é preciso relevar, procurar convencer os colegas, explicar a importância. A avaliação é uma questão institucional, não individual. O colega não precisa ter medo de ser avaliado. Se temos defeitos também devemos ter a oportunidade de corrigir. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

Observa-se que para o entrevistado a avaliação não é uma decisão individual, que está a cargo de cada docente, mas uma obrigação colocada às universidades e, por isso, cabe aos docentes participarem do processo. Compreende ainda que a função precípua da avaliação é garantir a oportunidade de se corrigir os “defeitos” evidenciando sua posição favorável as políticas avaliativas.

Por todo exposto neste item, percebe-se que a autoavaliação repercutiu no interesse pela avaliação e fez com que a faculdade de Direito passasse a se preocupar e a acompanhar o desempenho alcançado pelo curso nas avaliações externas e a divulgação desses resultados na mídia. Assim, a experiência de 2004 diminuiu o receio da avaliação, o que é salutar, porque uma avaliação formativa não pode ser realizada quando a comunidade ojeriza os processos avaliativos, o problemático é que ao diminuir a resistência a comunidade ficou também mais permeável a absorver o senso de competitividade que a projeção positiva nas avaliações externas acarreta.

b) Comunicação acadêmica: “*Nunca nos foi negado um apoio, uma informação*”.

Os dados da pesquisa de campo permitiram compreender que a experiência autoavaliativa do curso de Direito foi fruto do diálogo entre esta Faculdade e a Administração Superior, possuindo como efeito a melhora na comunicação entre essas duas instâncias. Como explicou Gilmar a legitimidade e o êxito da avaliação resultaram da

parceria com a Administração Superior, o que deve ser o caminho lógico de todas as experiências porque, segundo o entrevistado, a autoavaliação dos cursos não pode ser dissociada da Avaliação Institucional. Esta posição é observada no fragmento apresentado a seguir.

É indispensável o estreitamento com a pró-reitoria porque a avaliação não é carreira solo. Não se pode desenvolver um trabalho desse porte sozinho, só na tua faculdade ou instituto. Graças a Deus e ao nosso bom relacionamento sempre tivemos as portas abertas na Administração Superior. Nunca foi negado um apoio, uma informação e talvez, por isso, não tenhamos outra tentativa de avaliação que tenha dado tão certo, porque esta avaliação do curso, repito, foi feita em conjunto com a Administração Superior da UFPA. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A narrativa desvela que o relacionamento da Faculdade de Direito com a Administração Superior sempre foi amigável, sendo a avaliação um exemplo disto. Aliás, o apoio da Administração, por meio da pró-reitoria de graduação, foi importante para vencer as críticas inicialmente feitas pelos docentes e realizar a autoavaliação. A afinidade do curso de Direito com a Pró-reitoria é perceptível nas entrevistas dos gestores, pois a maioria desses fez menção a esta Faculdade e, apesar das críticas sobre o caráter pouco democrático do início da experiência avaliativa, demonstraram entusiasmo com os resultados do processo.

Além de melhorar a comunicação com a Administração Superior a experiência autoavaliativa também ampliou o diálogo com os estudantes da graduação, dando visibilidade as suas propostas, insatisfações e demandas. A inclusão da perspectiva do aluno, enquanto fala autorizada e solicitada institucionalmente, é importante, do ponto de vista da avaliação formativa, para quebrar as rígidas hierarquias que, segundo Ribeiro Jr. (2001), tradicionalmente caracterizam a relação professor-aluno nos cursos jurídicos brasileiros.

Pelo exposto conclui-se que a experiência avaliativa possuiu efeitos positivos sobre a comunicação acadêmica. Por um lado fortaleceu o diálogo com o corpo discente e, por outro, ampliou a agenda de debates entre a Faculdade de Direito e a Administração Superior ao introduzir temas ligados ao processo avaliativo como a qualidade de ensino, as deficiências infraestruturais do curso etc.

c) Infraestrutura e financiamento: “o grande incentivo”

Outro efeito da experiência avaliativa da Faculdade de Direito, muito destacado por professores e alunos ouvidos, foi sobre a infraestrutura do curso. O apoio financeiro foi indicado como uma resposta da instituição e do Mec as deficiências constatadas pela autoavaliação e pelas avaliações externas. Esta situação ratifica as conclusões de Oliveira

et alli (2008), apresentadas anteriormente, que a vinculação entre avaliação e financiamento dentro das universidades pode ser observada nos critérios utilizados para a alocação de recursos humanos e distribuição de recursos financeiros entre as instâncias acadêmicas, porque os recursos podem ser direcionados para corrigir os aspectos indicados como problemáticos pela avaliação. Sobre o apoio para melhorias físicas comentou o entrevistado:

Veio o grande incentivo. Quando constatamos as deficiências, as necessidades técnicas e de reformas do próprio Núcleo de Prática Jurídica, o Governo Federal atendeu prontamente as nossas reivindicações. Na parte de informática, com computadores, impressoras, móveis que nós tínhamos uma carência muito grande. O Mec, na ocasião, disponibilizou recursos para cobrir deficiências daqueles cursos que sofressem avaliação, então o Mec também deu além do estímulo pessoal e moral também o estímulo financeiro. [...] O Núcleo de Práticas ganhou computadores novos e isso estimulou mais o aluno. O estagiário agora conta com equipamentos de qualidade para produzir qualidade. [...]. Tudo isso veio exatamente depois da avaliação. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A narrativa desvela que muitos benefícios em relação à infraestrutura do curso são atribuídos pelo entrevistado a autoavaliação, porque esta permitiu mapear as áreas que precisavam ser corrigidas para a melhoria do desempenho da Faculdade e estas áreas foram efetivamente priorizadas na alocação de recursos pela Administração Superior. Como explicado, o vínculo da avaliação com o financiamento foi conscientemente construído pela Pró-reitoria de Graduação como forma de demonstrar que a avaliação possui efeitos positivos sobre os cursos. Apesar de este vínculo ser considerado ainda muito precário e esporádico pelos gestores, os informantes da Faculdade de Direito se mostraram satisfeitos com esse procedimento.

Importa esclarecer que muitos efeitos na infraestrutura do curso de Direito foram resultados das políticas de fortalecimento das universidades públicas, como o Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior, Fase 1, iniciado em 2004, seguindo, a partir de 2007, pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (Reuni), ambos na gestão Lula da Silva, que ampliaram os recursos para reforma e construção nas Ifes. Todavia, a autoavaliação se articula a este processo porque orientou e justificou a alocação dos recursos. Assim, os resultados avaliativos permitiram elaborar um diagnóstico das necessidades do curso de Direito, traduzir em números os problemas infraestruturais vividos por professores e alunos, auxiliando esta Faculdade a fundamentar as solicitações de investimentos encaminhadas à instituição e ao Mec.

A avaliação também orientou a tomada de decisão dos professores que se encontravam na gestão do curso, iluminando os aspectos que mereciam maiores empenhos, como a questão da biblioteca narrada por Gilmar no trecho a seguir.

Por exemplo, a biblioteca, a nossa era como se fosse a da pós-graduação e o aluno da graduação não tinha acesso. Então houve uma consciência. Foi um dos primeiros atos do atual diretor. Demorou um pouco, mas foi de uma importância fundamental porque agora temos uma biblioteca riquíssima, com obras extraordinárias. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFGA, 2009).

O depoimento revela que a autoavaliação permitiu aos professores perceberem a insatisfação dos discentes com a biblioteca do curso e a prioridade que a pós-graduação possuía na definição do acervo bibliográfico. Importa destacar que a melhoria da biblioteca respondeu tanto as demandas discentes quanto as orientações das Diretrizes, pois o Parecer do CNE/CES 211, aprovado em 8 de julho de 2004, inclui entre as condições de oferta dos cursos jurídicos a existência de bibliotecas adequadas.

Por fim, as melhorias físicas provocadas pela autoavaliação permitiram ao curso de Direito se adequar tanto as políticas avaliativas quanto as curriculares, porque criaram condições materiais para que esta faculdade efetivasse sua proposta pedagógica, em conformidade com a legislação, e atendesse aos critérios das avaliações externa, pois a infraestrutura é avaliada pelos alunos no questionário socioeconômico do Enade e a categoria instalações físicas corresponde a 40% do conceito para autorização de curso de graduação em Direito, segundo a Portaria Nº 927, de 25 de setembro de 2007. Sobre esta questão explica Gilmar *“hoje até o espaço físico que o aluno circula dentro da instituição, o banheiro que usa, a sala de aula que frequenta, tudo isso é levado em consideração para a autorização ou renovação de reconhecimento de curso no Brasil”*.

d) Gestão do curso: *“Antigamente era só a figura da direção da faculdade.”*

A análise dos dados indica que a gestão do curso também sofreu modificações para atender aos desafios desvelados pela avaliação, em especial o atendimento aos alunos de graduação. A quantidade de tarefas acadêmicas e administrativas necessárias ao funcionamento do curso foi ampliada em virtude de uma confluência de fatores no qual a avaliação também se insere. As novas exigências curriculares, a ênfase no papel do Núcleo de Práticas Jurídicas, a obrigatoriedade das atividades de extensão e de formação científica, as demandas criadas pelas políticas avaliativas, como o Enade, e outras atividades sobrecarregaram a antiga organização administrativa da Faculdade de Direito e impuseram a criação de novas dinâmicas para garantir a gestão do curso.

Ao agigantamento das tarefas, a Faculdade de Direito respondeu com a criação de coordenações que dividem entre si a administração do curso e tentam imprimir uma gestão colegiada, como ratificam as atas das reuniões do Conselho da Faculdade, que demonstram a socialização das decisões administrativas. Sobre esta divisão de tarefas explica Gilmar:

Antigamente era só a figura da direção da faculdade e dos chefes de departamentos. Hoje percebemos que valeu a pena a criação da coordenação de ensino diurno, a coordenação de ensino noturno, os coordenadores jurídicos, o coordenador de pesquisa, o de extensão, o coordenador do núcleo de práticas jurídicas. Essa equipe formada veio dar uma contribuição significativa nas decisões acadêmicas colegiadas.

Pela narrativa observa-se que a Faculdade de Direito tenta dividir as tarefas administrativas ligadas ao curso em coordenações, fazendo com que os docentes efetivos participem mais da dinâmica administrativa da graduação e não sobrecarreguem apenas o docente que se encontra na coordenação da Faculdade. Todavia, a pesquisa de campo desvelou que essas comissões ainda deixam a desejar porque nem todos os professores responsáveis efetivamente conseguem cumprir com as tarefas criadas pela nova estrutura. Inclusive os alunos se queixam dessa distribuição de papéis, por não saberem ao certo a quem recorrer para a resolução de determinados problemas e por sentirem a coordenação do curso e da Faculdade distante das questões acadêmicas.

e) Dinâmicas curriculares: *“O curso está muito sério, está difícil e o aluno se ocupa muito”*.

Na Faculdade de Direito o vínculo avaliação e currículo apresenta algumas peculiaridades. Diferente do que afirmaram os gestores entrevistados não foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que impulsionaram este curso a realizar a avaliação, mas a avaliação que auxiliou a alavancar o processo de adequação curricular as DCN. Tal inversão ocorreu porque as Diretrizes para o ensino jurídico foram aprovadas logo após a participação da Faculdade de Direito na avaliação de cursos da UFPA, como evidencia o seguinte trecho da entrevista:

Coincidentemente, quase que simultâneo a essa avaliação que nós tivemos naquele ano, o Conselho Nacional de Educação e o Mec, através de uma instrução normativa, se não me falha a memória número 09, determinou novas regras para os cursos de graduação em Direito no Brasil. Ora, para nós não foi difícil. Claro que foi constituída uma comissão para reavaliar o Projeto Político Pedagógico do curso, mas nos sentimos muito a vontade, pois a avaliação que nós fizemos do curso nos deu algo em torno de 80% dos instrumentos exigidos nesta resolução. Uma mera coincidência e hoje nosso curso se encontra absolutamente dentro das Diretrizes determinadas pelo Mec e pelo CNE. É claro que a cada ano uma comissão avalia o percurso do Projeto Pedagógico. Já fizemos uma ou duas alterações mais simples no percurso curricular, mas sempre com o intuito de atualizar o percurso pra que fique o mais dentro possível das instruções do Mec. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A narrativa desvela a preocupação em “seguir a lei”, de efetivar o previsto nas DCN, e como a avaliação auxiliou a Faculdade a responder às solicitações do Mec.

Em 29 de setembro de 2004 foi promulgada a resolução CNE/CES Nº 09 que instituiu as Diretrizes para os cursos de Direito⁶⁸. O artigo 9 estabelece: “As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso (...)”. Nesse contexto, a avaliação realizada pelo curso de Direito permitiu cumprir o disposto no artigo 9 e, pelo diagnóstico, possibilitou também mapear os locais em que o currículo precisaria ser adequado às Diretrizes e ser modificado na opinião dos alunos. Como a avaliação antecipou a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico esta permitiu que as DCN fossem inseridas no processo de reflexão curricular sem grandes dificuldades.

A análise da resolução do Consep/UFGPA Nº 3.540, de 02 de agosto de 2007, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito, permite perceber a total adequação do curso as DCN, tanto que o PPP apresenta em seu texto fragmentos retirados das Diretrizes. A única diferença observada é a organização das disciplinas complementares também como um eixo de formação, passando o curso a apresentar os três eixos que constam nas DCN, no caso, Formação Fundamental, Profissional e Prática, e mais o eixo de Formação Complementar Específico, onde foram inseridas as disciplinas eletivas.

Na tentativa de conciliar o cumprimento das Diretrizes com o perfil regional que o curso sempre tentou manter, o PPP inclui, no parágrafo 4 do artigo 3º, as atividades voltadas ao aprofundamento teórico-prático das questões amazônicas no Eixo de Formação Complementar Específico, transformando atividades anteriormente obrigatórias em eletivas o que significou, na prática, que o caráter regional ficou menos evidente no novo currículo.

Segundo Gilmar, a revisão curricular orientada pelas Diretrizes e pela autoavaliação permitiu organizar uma proposta formativa mais exigente, pois vinculou teoria com a prática jurídica, desempenho profissional com o acadêmico, questões emergentes com o estudo dos campos tradicionais do saber jurídico. Nas palavras do entrevistado:

É um Projeto Pedagógico muito interessante, dividido em eixo de formação. Eixo Fundamental, Profissional e Prático. Nessa divisão ficou muito claro para o aluno acompanhar o seu percurso. O curso aumentou em 500 horas, mas permaneceu em 5 anos. Então, o curso está muito sério, está difícil e o aluno se ocupa muito, são dez blocos, dez semestres, cinco anos. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFGPA, 2009).

O fragmento apresentado evidencia a adequação do currículo às Diretrizes e a decisão de aumentar a carga horária do curso, o tornando mais “*sério*” e “*difícil*”. É importante observar que o aumento de carga horária foi justificado pelo entrevistado como

⁶⁸ Inicialmente as Diretrizes do Direito foram incluídas no Parecer do CNE Nº 0146/2002, que estabelecia as Diretrizes para os cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, sendo revogado pelo Parecer do CNE/CES Nº 67 de 2003, passando o curso de Direito a contar com Diretrizes específicas.

necessário para responder as novas exigências formativas colocadas pela legislação e pelos estudantes, como, por exemplo, mais prática, conhecimentos atualizados, formação teórica e científica sólida etc. Assim, no aspecto da carga horária, a revisão curricular não seguiu a lógica mercantil, comentada no capítulo anterior, que diminui o tempo da formação, tendo por justificativa a flexibilidade, inovação e satisfação dos alunos-clientes.

Nesse contexto, apesar do curso de Direito seguir as orientações doutrinárias das DCN, este não as acatou na íntegra, pois as Diretrizes não estimulam a ampliação da carga horária. Aliás, as Diretrizes de 2004 revogaram a Portaria Mec Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixava a carga horária mínima dos cursos jurídicos em 3.300 horas de atividades, divididas no mínimo em cinco anos letivos, e em seu lugar não estabeleceram novos parâmetros sobre a duração dos cursos de Direito, deixando esta tarefa para uma resolução subsequente, criando, na prática, uma lacuna perigosa que permite diminuir e aligeirar a formação jurídica, até porque algumas tentativas de diminuir o curso para três anos já haviam surgido no CNE, sendo constantemente combatidas pela OAB.

Na falta de definição jurídica sobre o tempo mínimo das graduações em Direito, observa-se que o curso analisado seguiu as orientações da OAB que não aceita o aligeiramento dos bacharelados em Direito e defende a manutenção dos cinco anos letivos como o tempo mínimo para a formação dos futuros advogados. Dessa forma, a posição da OAB somada com as exigências de qualidade feitas pelos estudantes, por meio da avaliação, tiveram como resultado a manutenção do curso em cinco anos e o acréscimo de 500 horas no percurso acadêmico, evidenciando a opção de acatar as Diretrizes sem aligeirar o curso.

A situação vivida pelo curso analisado demonstra a capacidade desta comunidade de refratar as exigências legais, de cumprir a lei sem provocar todos os efeitos indesejados que as orientações doutrinárias dessas políticas podem acarretar. Tal refração é possível porque conta com o apoio da OAB, este importante *stakeholders* da área jurídica.

A OAB desempenha um papel fundamental na supervisão das políticas voltadas aos cursos de Direito e a expansão de sua oferta. Exemplos desta atuação podem ser observados desde a década de 90, por meio da extensa produção realizada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, como a Instrução Normativa Nº 03 de 1997, que trata dos critérios adotados para análise dos estágios nos pedidos de autorização, e a Nº 05 de 2003, que dispõe sobre a tramitação dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos. No que se refere especificamente a avaliação a OAB também acompanha e integra este processo. A Portaria Nº 1.874, de 2 de junho de 2005, assegura no Artigo 2º e 3º que a OAB poderá protocolizar junto à Secretaria de Educação Superior (Sesu) comunicados sobre a existência de cursos jurídicos que, por meio de documentos comprobatórios em poder da entidade, apresentem indícios de irregularidades ou de

condições precárias de funcionamento, solicitando a supervisão *in loco* das condições de oferta do curso e tendo o direito de indicar um representante, a fim de acompanhar os trabalhos da Comissão. O Decreto Nº 5.773 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e de seus cursos superiores, indica no artigo 28, parágrafo 2º, reformulado pelo Decreto nº 5.840 de 2006, que a criação de cursos de graduação em Direito, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida à manifestação da OAB previamente à autorização pelo Mec. Esta participação não é consensual, sendo criticada por IES que obtiveram parecer contrário da OAB, tendo como resultado a pressão por medidas que relativizem a força desta entidade nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos de Direito.

Pelo exposto, a avaliação permitiu ao curso de Direito refletir sobre sua proposta pedagógica e a formação jurídica demandada pelas Diretrizes e pela OAB, permitindo compatibilizar o cumprimento das normas com a decisão de ampliar a qualidade e a quantidade do percurso curricular.

f) Atuação discente: *“o aluno é o mais interessado em todas essas mudanças”*.

A experiência avaliativa do curso de Direito ampliou a participação e o peso da reivindicação dos alunos nesta Faculdade. Como recorda Gilmar, os estudantes cobraram e participaram ativamente do processo: *“nós tivemos a participação de, no mínimo, 80% dos alunos. Foi um trabalho que começou numa segunda-feira de manhã e foi até sábado meio dia. Um trabalho incansável e ininterrupto, todas as turmas foram visitadas”*.

Para o entrevistado, a avaliação permitiu que os próprios alunos se autoavaliassem e percebessem que também precisavam ser mais comprometidos com o curso, não colocando toda a responsabilidade sobre as deficiências da graduação nos docentes, pois *“perceberam que precisavam ter uma atuação mais frequente, permanente e presente”*.

Importa destacar que diferente do que indicaram os gestores entrevistados, no Direito a participação dos alunos na avaliação do curso foi resultado do empenho dos estudantes ligados ao Centro Acadêmico de Direito “Edson Luís” (Cadel). A ata da reunião do Conselho da Faculdade de Direito, de 10 de fevereiro de 2009, confirma a participação dos alunos do Cadel e destaca, em virtude da substituição dos representantes, a responsabilidade desses alunos na comunicação das decisões do Conselho à comunidade acadêmica. Neste contexto, a participação dos alunos surge como importante para legitimar as decisões sobre a dinâmica administrativa e pedagógica da Faculdade. Sobre esta questão afirmou o entrevistado:

Destaco que nenhuma decisão do Instituto de Ciência Jurídica ou da Faculdade de Direito foi tomada sem a participação do aluno em todas as comissões. Fosse para reavaliar o Projeto Político Pedagógico ou para tratar da avaliação do curso. Sempre tivemos a preocupação de estimular e prestigiar o aluno, pois ele é a peça principal, o aluno é o mais interessado em todas essas mudanças. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

O fragmento destaca a inclusão dos estudantes nos processos de decisão e avaliação da Faculdade, por ser considerado como “a *peça principal*” do curso. Essa perspectiva lembra que a opinião dos alunos possui relevância, por exemplo, nos processos de avaliação e, por consequência, na divulgação projetada pelo curso à sociedade.

g) Seleção e capacitação docente: “*os professores se conscientizaram e compraram com seus próprios recursos artigos e livros para melhorar seus conhecimentos*”

Os dados evidenciaram que a experiência avaliativa da Faculdade de Direito possuiu efeitos sobre a seleção e capacitação docente, entretanto, esses efeitos não foram frutos exclusivos da avaliação, mas da confluência entre as demandas avaliativas, realizadas pelos alunos e pelos mecanismos de avaliação externa, e as mudanças curriculares vinculadas às DCN.

Na seleção, os efeitos referem-se à introdução de exigências voltadas a avaliar se o candidato é capaz de atender as novas tarefas colocadas aos professores, pela revisão curricular e pelos instrumentos de avaliação externa, como a elaboração de projetos de extensão, porque, segundo o entrevistado, o curso não tinha a extensão como foco. Exemplo desse procedimento ocorreu no concurso para o Núcleo de Práticas Jurídicas, no qual foi exigido aos concorrentes apresentar um projeto de extensão que executariam caso fossem aprovados.

Na capacitação docente, a autoavaliação do curso possuiu por efeitos desvelar os problemas de formação pedagógica entre os professores. Os estudantes criticaram o desenvolvimento do processo didático-pedagógico, ainda limitado ao que Ribeiro Júnior (2003) denomina de “transmissão da cultura jurídica positiva”, por meio da aula expositiva e do código comentado. Como recorda Gilmar: “*Depois do resultado nós vimos que alguns colegas professores precisavam, com todo o respeito ao seu conhecimento, mudar a forma de ministrar sua aula, trazer o aluno para mais próximo de si*”.

Ainda no aspecto da capacitação docente, a revisão curricular também trouxe novas demandas formativas para os professores, como explica o entrevistado: “*Tivemos que estimular o colega professor a estudar e se preparar para ministrar essas novas disciplinas, a ensiná-las com mais firmeza e segurança*”.

Além de novos conteúdos, a mudança curricular demandou aos docentes a capacidade de propor e realizar uma formação “flexível”. Segundo o relator do CNE/CES, no Parecer 67 de 2003, que dispõe sobre o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a flexibilidade curricular incentiva à inovação e a diversificação no currículo e a formação de um profissional mais autônomo e apto para a “adaptabilidade”. Assim, ser flexível e adaptável se constituiu no desafio colocado pelas Diretrizes tanto aos alunos quanto aos professores.

Para responder as novas exigências formativas, vindas pela avaliação do curso ou pela mudança curricular, os docentes de Direito não contaram com o apoio efetivo da instituição. Como rememora Gilmar: *“os professores se conscientizaram e compraram com seus próprios recursos artigos e livros para melhorar seus conhecimentos. Em contra partida, a universidade se preocupou em melhorar os equipamentos”*. Observa-se que a capacitação ficou como responsabilidade individual, não tendo assumido a UFPA o seu papel formativo.

Em conversas informais com alguns professores da Faculdade observou-se a insatisfação com a ausência de uma qualificação dada pela própria instituição, pois os docentes precisam decidir que cursos são necessários para melhorar sua atuação pedagógica, sem o esclarecimento de que práticas novas precisam adquirir. Aos professores cabe a difícil tarefa de ajustar seus *habitus* antigos às novas demandas, ao novo *habitat*, e lutar sozinho contra a inércia dos *habitus* inscritos em seus corpos.

Mesmo sem o apoio da instituição, Gilmar considera que os professores assumiram a responsabilidade por sua atualização e “foram atrás”, a partir de seus recursos financeiros e de sua compreensão sobre como e onde conseguir os conhecimentos necessários, tanto que afirma: *“a maioria dos professores já está preparada pedagogicamente para levar o aluno a falar, escrever, ouvir e interpretar. Compreendem que é preciso acompanhar o aluno até na maneira de perguntar, para exercitar sua forma de falar, para que fale mais tecnicamente”*.

Pelo exposto, os efeitos na formação docente foram compatíveis com o discurso da competência, comentado no capítulo 2, no qual se atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade por adquirir as novas habilidades demandadas pela instituição, eximindo esta de sua tarefa formativa e obrigando o trabalhador a arcar com sua formação fora do espaço e do horário de trabalho. Além disso, o discurso da competência se fundamenta em uma contradição ao cobrar criatividade, inovação e liderança e amarrar todas essas habilidades em padrões pré-fixados e medidos pelos instrumentos avaliativos, ficando, na prática, a criatividade limitada ao estipulado pela norma, no caso da Faculdade de Direito pelas Diretrizes e pelos critérios da avaliação interna e externa.

O perverso do discurso da competência é que este estimula a desprofissionalização dos professores, pois como explicamos, a partir de Dias Sobrinho (2002), a cobrança da competência passa por processos que retiram a responsabilidade formativa da instituição e a coloca sobre os docentes, os levando a internalizar que são ou estão incompetentes. A sensação de incompetência cria a ansiedade pela mudança e torna ainda mais dolorosos os processos de ajustes entre *habitus* e *habitat*.

É claro que os efeitos da avaliação do curso sobre a formação continuada dos professores de Direito também apresentaram aspectos formativos, em especial a capacidade dos professores de refletir sobre suas necessidades pedagógicas, afinal, a maioria possui o Bacharelado em Direito e nenhuma formação como educador. A avaliação incentiva ainda os professores a perceberem as possibilidades didáticas abertas ao ensino jurídico pelas novas tecnologias da informação e comunicação, bem como mediar a ansiedade e a curiosidade dos alunos sobre os temas emergentes do Direito. Todavia, o percurso poderia ser mais formativo e menos traumático se os docentes contassem com uma instituição comprometida com a ampla, crítica e sólida formação de seus professores.

h) Regulação e autoregulação do trabalho docente: “hoje o professor é mais comprometido”.

Os dados analisados do curso de Direito deixam perceber os vínculos entre avaliação e trabalho docente, que possuem como consequências os processos de regulação e autorregulação da prática dos professores da Faculdade de Direito.

No que se refere à regulação, a pesquisa demonstrou que a avaliação incidiu como um elemento regulatório, principalmente nas questões de assiduidade e pontualidade dos professores, se constituindo em um controle da rotina e do fluxo de trabalho.

Apesar deste elemento, o destaque maior, tanto na entrevista quanto nas conversas informais feitas com professores e alunos durante o trabalho de campo, foi à perspectiva mais formativa do processo, ou seja, a consequência sobre a autorregulação do trabalho docente. Apesar da moldura considerada autoritária por muitos professores, a avaliação desencadeou um processo reflexivo dentro do curso, pois permitiu a muitos docentes analisarem a sua interação com as turmas e melhorarem sua comunicação com os alunos. Assim, a avaliação estimulou o diálogo entre corpo discente e docente, permitindo que questões como a qualidade do curso pudessem ser debatidas entre esses dois grupos. Essa situação foi recordada por Gilmar:

Existia uma expectativa muito grande dos professores com os resultados. Uns naturalmente não gostaram do resultado, mas tenho certeza que foi bom ele saber que às vezes está ministrando uma aula e tem a certeza de que está sendo perfeito, correto e convencido de que o que está explanando é compreendido pela turma, e não é bem assim. É importante

vê o outro lado, saber como é que está a situação. Esses professores que não foram bem avaliados, mudaram a maneira pedagógica de ministrar as suas aulas, mudaram dentro de uma flexibilização, com o bom senso que o direito recomenda. (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A análise da narrativa evidencia que os resultados avaliativos provocavam receio em alguns professores, mas que de um modo geral, após a divulgação dos resultados, os docentes se sentiram mais a vontade para discutir os problemas de comunicação com os alunos, porque a avaliação deu visibilidade para questões pedagógicas que no cotidiano da Faculdade de Direito já eram conhecidas, mas não eram alvo de debate específico.

O fragmento da entrevista evidencia ainda que o retorno das críticas dos estudantes não significou especificamente mudar todas as práticas do curso para se adequar a tudo que estava sendo demandado pelos alunos. Além da crítica estudantil outros elementos foram utilizados como referenciais para a reformulação curricular, como as DCN, o novo Regimento de graduação da UFPA, as políticas avaliativas e as demandas da OAB.

Ainda sobre a questão da autorregulação os professores ouvidos destacaram que após o processo avaliativo muitos docentes passaram a se interessar e a se comprometer mais com o curso, como expõe Gilmar: *“Percebemos que hoje o professor é mais comprometido e também mais interessado e empolgado com essas mudanças, apesar de, evidentemente, precisarem se esforçar também para acompanhar essa evolução”*. Dessa forma, a autorregulação do trabalho docente representa um efeito formativo porque levou os professores a problematizar a docência, as mudanças na área jurídica e o seu compromisso com a qualidade do curso de Direito.

No mesmo sentido, Carlos também destacou que a avaliação permitiu repensar as relações pedagógicas no Direito, pautadas ainda em uma visão mais tradicional, na qual o professor é o detentor do conhecimento e os alunos agentes passivos do processo, em suas palavras:

Outra que foi muito interessante também foi a polêmica gerada no Curso de Direito. Essa polêmica foi maravilhosa, porque os professores são como aqueles antigos catedráticos. Com todo aquele formalismo que o próprio Direito carrega. Jamais pensavam em ser avaliados por simples estudantes e quando o foram reagiram muito. Isso foi extremamente positivo, porque ao mesmo tempo em que reagiram também refletiram. [...] Bom, então essa polêmica lá no Direito, ela foi muito salutar porque os professores de fato refletiram e eu já ouvi vários relatos, tanto de alunos quanto de professores do curso de Direito, dizendo que depois desse processo os professores tornaram-se mais assíduos, mais pontuais, mais preocupados com a sua imagem enquanto docente. Então, eu acho que são efeitos da avaliação. Pontualmente os professores mudam. É claro que é um processo lento, mas é sólido, na medida em que a avaliação se torna uma rotina. (Carlos, grupo gestor/avaliador, DE/UFPA, 2008).

A narrativa deixa perceber que Carlos considera a mudança na atuação docente um dos efeitos diretos da avaliação do curso de Direito. Todavia, as mudanças não são pacíficas, mas *“polêmicas”*, pois colocam em xeque as estruturas de poder da Faculdade,

em especial a hierarquia pedagógica. Compreende que pela experiência avaliativa os professores são obrigados a refletir sobre sua atuação docente e a responder as críticas dos alunos. Apesar de “*polêmico*”, considera esses embates importantes para aumentar a eficiência do trabalho dos professores, tornando os educadores mais assíduos e pontuais, e ampliar a eficácia do ensino de graduação, pela preocupação dos docentes com sua “*imagem como professor*”.

Apesar das consequências formativas que a avaliação do curso de Direito permitiu, alguns professores ouvidos informalmente durante a pesquisa de campo, se mostraram insatisfeitos com a forma de avaliação do curso, seja porque não é contínua, seja porque é necessário repetir a experiência de uma forma mais democrática, com a efetiva participação dos docentes, seja ainda porque a própria compreensão do contexto em que essas avaliações “explodem” no cotidiano do curso não está bem consolidada pelos professores.

Assim, alguns docentes reclamam a necessidade de serem mais informados e compreenderem o porquê de todas essas transformações e exigências que cortam não só o curso de Direito, mas também toda a UFPA. Alguns docentes indicam perceber que a avaliação do curso se liga a políticas maiores, mas que efetivamente não são informados e nem formados sobre essas políticas, o que os preocupa porque acabam sendo afetados por seus efeitos sem terem oportunidade de participar como sujeitos criativos, como sujeitos não só capazes de cumprir as novas ordens, mas de pensar e propor novos caminhos para o curso de Direito e para a UFPA.

4.3. A visão dos alunos: avaliação como canal de diálogo temporário.

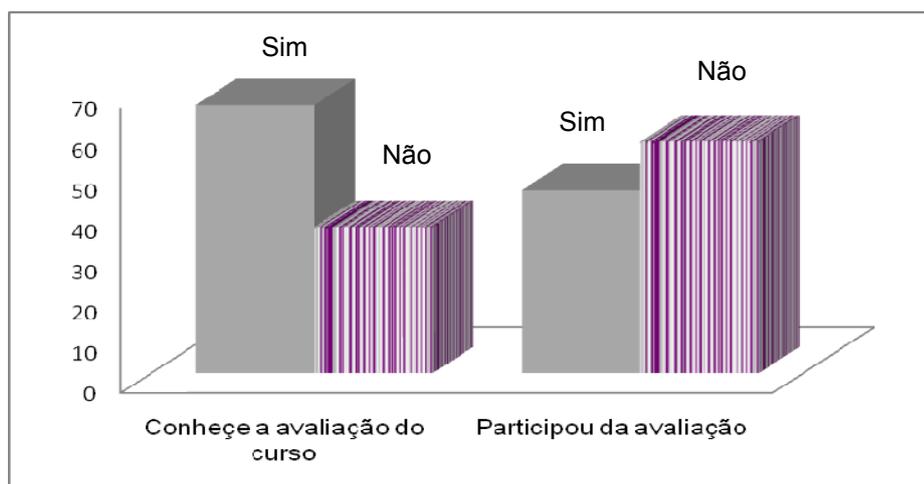
Os dados apresentados na sequência objetivam demonstrar quantitativamente algumas impressões construídas ao longo da pesquisa de campo, a partir de conversas com estudantes do curso de Direito.

O fato da última avaliação do curso, pelo menos até o período da pesquisa de campo, ter ocorrido em 2004 e todo o processo de debate sobre os dados avaliativos e sobre o curso, que culminaram na reformulação curricular, ter se encerrado em 2006, possui como efeito o desconhecimento desse processo pelas turmas que ingressaram a partir de 2007. Essas turmas apenas “ouvirem falar” sobre essa experiência através principalmente do Centro Acadêmico, mas não tiveram a oportunidade de vivenciar a avaliação do curso.

Os dados coletados demonstram que as turmas mais antigas, como a 2005 e 2006, possuem mais claro as modificações sofridas pelo curso em virtude da experiência avaliativa. Nas turmas mais novas nem todos os alunos sabem que esta avaliação ocorreu. A ausência de um novo ciclo avaliativo explica bastante os resultados dos gráficos apresentados a seguir.

O gráfico 5 revela que a maioria dos alunos da amostra, 65%, sabem que o curso foi avaliado, em especial os discentes das turmas concluintes, mas um número considerável de estudantes, 35%, principalmente das turmas de 2007 em diante indicaram não saber desta experiência. É importante informar que neste percentual não se encontram os calouros, pois estes não foram incluídos na amostra em virtude da pouca vivência na Faculdade de Direito. O gráfico 5 é apresentado na sequência.

Gráfico 5. Respostas dos alunos de graduação em Direito sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém, 2009.



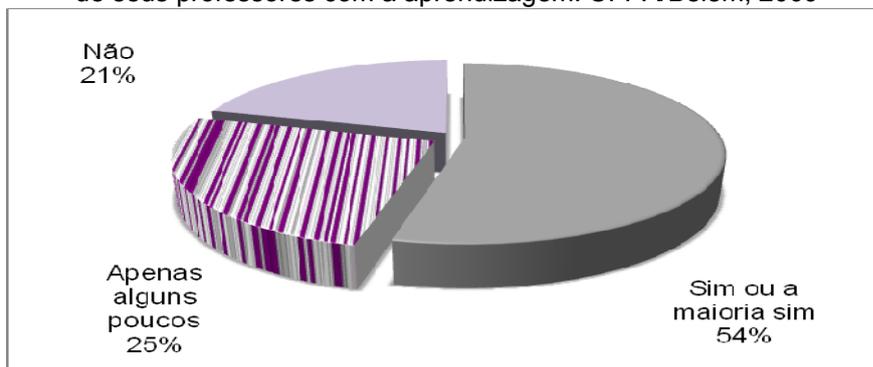
Fonte: questionário 2009

O gráfico revela ainda que apenas 44% dos alunos da amostra indicaram ter participado de alguma forma ou em algum momento da experiência avaliativa do curso de Direito e 56% indicaram que não participaram da avaliação. Assim, os dados sugerem que o espaçamento prolongado entre as avaliações permite que a memória sobre essas experiências comece a ser perdida, principalmente entre os alunos.

Como o impacto positivo da avaliação sobre o trabalho docente foi destacado por todos os entrevistados da Administração Superior e pelos educadores ouvidos, perguntamos aos alunos sobre o que achavam do desempenho de seus professores, com o intuito de compreender se essas supostas mudanças geram uma percepção no alunado de maior comprometimento dos docentes com a aprendizagem.

Assim, metade dos alunos ouvidos se encontra satisfeito com o desempenho de seus professores e acredita que estes se preocupam com a aprendizagem. Contudo, 25% indicam que apenas poucos professores se mostram realmente interessados em saber se os alunos estão ou não conseguindo acompanhar e compreender as atividades realizadas em suas disciplinas, 21% indica não perceber que os docentes se preocupem com a aprendizagem dos alunos no curso de Direito. O gráfico 6 resume a percepção dos alunos de Direito sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem:

Gráfico 6. Percepção dos alunos de graduação em Direito sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém, 2009



Fonte: questionário 2009

Importa esclarecer que os alunos que participaram da avaliação tendem a afirmar em maior número que percebem o compromisso dos professores com a aprendizagem, nos permitindo ponderar que o espaçamento prolongado entre as avaliações faz com que os alunos não percebam o compromisso dos docentes com a aprendizagem e que muitos professores também não sintam mais a necessidade de dialogar sobre questões mais pedagógicas com o corpo discente.

Aos alunos que de alguma forma participaram do processo avaliativo perguntamos se foi possível observar algum impacto da avaliação em 7 variáveis previamente definidas. Os escores podem ser observados na tabela subsequente.

Tabela 17 - Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de graduação em Direito: UFPA/Belém, 2009

| Componente | Escore | Impacto |
|--|--------|---------|
| Infraestrutura | 1,1 | Pequeno |
| Assiduidade e pontualidade docente | 1,2 | Pequeno |
| Desempenho docente | 1,3 | Pequeno |
| Relação professor – aluno | 1,3 | Pequeno |
| Avaliação dos alunos | 1,2 | Pequeno |
| Comunicação com os professores | 1,6 | Médio |
| Comunicação com a coordenação do curso | 0,7 | Pequeno |
| Escore geral do curso | 1,2 | Pequeno |

Legenda: 1= baixo, 2= médio, 3= grande.

Fonte: questionário, 2009

A tabela revela que os alunos indicaram impacto em todas as variáveis, apesar de existir no questionário a opção “não houve impacto”. Todavia, apesar de compreenderem que a avaliação possuiu efeitos nos 7 componentes que solicitamos que avaliassem, os alunos acreditam que a maioria dos impactos foi pequena.

Observa-se na tabela que o menor impacto que a avaliação trouxe, segundo os alunos, foi sobre a comunicação com a coordenação do curso e da Faculdade. De um modo geral, os alunos se queixam da dificuldade de dialogar especificamente com esses coordenadores.

O impacto sobre a infraestrutura foi considerado pequeno o que contrasta com a percepção dos docentes, mas é importante lembrar que a maioria dos alunos da amostra ingressou na UFPA quando muitas modificações físicas já estavam em andamento.

No que se refere ao trabalho docente a maioria dos impactos também foi considerado pequena, sobretudo em relação ao controle da pontualidade e assiduidade, demonstrando que a avaliação não se constituiu efetivamente como um mecanismo regulatório. O maior impacto indicado foi sobre a comunicação com os professores, ratificando, na percepção dos alunos, o que foi indicado pelos gestores e professores ouvidos: que a avaliação permite reestabelecer a comunicação entre o corpo discente e docente, desvelando a dimensão dialógica dos processos autoavaliativos na graduação.

5. Engenharia da Computação: “*Estamos cortando a nossa própria carne*”.

5.1. O processo avaliativo: Excelência, *accountability* e aprendizagem coletiva.

A graduação em Engenharia da Computação encontra-se entre os cursos criados pela UFPA nesta última década, sendo o resultado dos esforços conjuntos e da experiência acumulada pelos Departamentos de Engenharia Elétrica e Ciência da Computação. O curso está a cargo da Faculdade de Engenharia da Computação (ENGCOMP) e concentra suas atividades de pesquisa principalmente no âmbito dos programas de pós-graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE) e Ciência da Computação (PPGCC).

A Faculdade citada realizou sua primeira experiência autoavaliativa no ano de 2005, atendendo ao convite da Pró-reitoria de Graduação. Este fato marca o início da inclusão dos processos autoavaliativos como uma prática recorrente no cotidiano da Faculdade de Engenharia. O amadurecimento das experiências avaliativas vem consolidando esta prática entre os procedimentos administrativos previsto no calendário do curso. No final ou no início de um novo semestre letivo, os alunos avaliam as disciplinas cursadas por meio de questionário *on-line* disponível no *site* da Faculdade. Em alguns casos, responder ao questionário avaliativo tornou-se um pré-requisito para a matrícula, como ocorreu no primeiro semestre de 2010.

Especificamente sobre a experiência avaliativa de 2005 importa esclarecer que, tal qual ao Direito, esta também fugiu as orientações formativas da Proeg, pois os resultados avaliativos foram utilizados para destacar os docentes que apresentaram os melhores desempenhos. Como explicamos no capítulo anterior, a premiação não se enquadra em uma perspectiva formativa porque incentiva à competição e não a solidariedade entre os

avaliados, bem como marginaliza os agentes que não conseguem atingir o desempenho considerado digno de premiação.

Todavia, para Nildo, professor da Faculdade de Engenharia, as críticas recebidas pelo curso em virtude da premiação conferida aos “*melhores professores*” não assumem que a meritocracia é uma prática comum dentro da instituição e das políticas de Educação Superior contemporâneas, não sendo uma ação isolada e irrefletida da Faculdade. Essa posição pode ser observada no fragmento a seguir.

A meritocracia tem seus problemas, o colega que não ganha bolsa de pesquisa tem o desgosto de não ser premiado e isso muitas vezes o leva a se afastar, a ficar a margem do processo. Marginalidade, isso acontece. Ai a UFPA diz ‘avaliem, mas não premiem porque isso marginaliza’. Isso na verdade só cria um desencontro maior ainda em uma prática que já está institucionalizada na UFPA e no Mec. A Capes avalia e ranqueia. O Enade também faz isso. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

A narrativa demonstra que o entrevistado considera que a meritocracia possui efeitos negativos entre os professores que não são contemplados, seja com bolsas de pesquisa ou outro tipo de incentivo. Contudo, compreende também que esta prática se encontra institucionalizada na Educação Superior brasileira, como pode ser visto nos *rankings* do Enade, o que torna injusticável a orientação da UFPA de não punir ou premiar. Esta posição demonstra que o entrevistado percebe e acata as orientações doutrinárias das políticas avaliativas, em especial o discurso da *accountability*, pois a premiação permite prestar contas sobre os esforços empreendidos para melhorar a qualidade do curso.

Os entrevistados desta faculdade consideram a *accountability* um dever institucional em virtude dos altos investimentos financeiros realizados nas universidades, como argumenta Nildo: “*noto a necessidade de informamos a sociedade sobre os investimentos que ela faz aqui, a um tempo atrás o Mec gastava 50% da verba em universidades e os outros 50 com todas as criancinhas do Brasil*”.

Importa destacar que embora a experiência avaliativa de 2005 tenha se caracterizado por utilizar estratégias gerenciais, como o destaque ao mérito, os efeitos da avaliação seguiram também caminhos formativos, principalmente graças à continuidade e regularidade dos processos avaliativos na Faculdade de Engenharia da Computação. Inclusive, os professores ouvidos neste curso deram pouco destaque à premiação ou nem lembraram este acontecimento, enfatizando mais os efeitos positivos, as alegrias e as angústias decorrentes das sucessivas avaliações realizadas pela Faculdade.

As angústias em relação ao processo avaliativo decorrem principalmente do embate entre os esforços autoavaliativos, voltados à melhorar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de graduação, e os resultados da avaliação externa, mais especificamente do Enade. O problema é que o curso de Engenharia da Computação atingiu conceito 2 no Enade de 2008 e as médias dos ingressantes e concluintes, 30,9 e

37,5 respectivamente, ficaram abaixo da média nacional, no caso, 33,6 entre os ingressantes e 39,6 entre os concluintes. O baixo desempenho dos alunos no exame preocupa muito os professores da Faculdade de Engenharia porque coloca em xeque a credibilidade do curso e a competência do corpo docente.

As preocupações com a repercussão negativa das avaliações externas alimentam as discussões autoavaliativas da Faculdade analisada e importam para este domínio a lógica da excelência e da competição, ratificando as constatações de Thakur (2007) para a qual os *rankings* estimulam a incorporação da competitividade econômica no dia-a-dia das universidades.

O senso competitivo aparece nas entrevistas de Nildo e Luís e nos documentos do curso, como o PPP, demonstrando a incorporação dessa lógica que move as políticas avaliativas e a insatisfação com os resultados nos exames em larga escala. Competição e descontentamento podem ser percebidos no depoimento a seguir.

Hoje dizemos para os alunos aí fora: 'venham pra cá porque somos de graça'. Quando a UFPA bota a cara para falar aí fora infelizmente o que a gente pode dizer é 'venham pra cá porque somos gratuitos', ninguém bota a cara pra dizer 'nós somos o melhor curso'. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

O fragmento evidencia o desconforto com a imagem projetada pelo curso à sociedade, limitando a vantagem comparativa da UFPA ao fato de ser pública, "de graça". Demonstra ainda o desejo por uma melhor projeção social, que permita ao curso ser reconhecido como "o *melhor*", o que indica o senso de competição do entrevistado. Esse desejo de mudança na imagem da Faculdade é assumido por Nildo na seguinte frase: "*nós temos essa conscientização de que queremos ser o melhor curso da universidade. O melhor da região*".

Nesse desejo por mudanças e pela melhoria da imagem do curso, a avaliação surge como estratégia de transformação das práticas pedagógicas e administrativas. Pela avaliação, os professores da Engenharia tentam conscientemente se transformar e buscar uma forma menos traumática para que isso ocorra, pois acreditam que essas mudanças são fundamentais à sobrevivência da Faculdade. O trecho retirado da entrevista de Nildo resume essa combinação entre a angústia e o desejo da mudança que move os processos avaliativos nesta Engenharia.

Juntaram os comunistas. Nós somos um grupo engraçado, apesar de heterogêneo quase todo mundo é apaixonado pelo curso. Então se tu juntas um exército de apaixonados ele vence qualquer outro exército, mesmo que seja maior. O principal problema é que estamos cortando a nossa própria carne e olhando o nosso corporativismo, mas ninguém quer cortar a carne e desenrolar. Isso é um processo, mas o grupo é muito bom então não é tão doloroso assim, (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

O depoimento, dito com resposta ao por que decidiram realizar e continuar realizando a autoavaliação, desvela que o compromisso com o curso justifica os esforços para quebrar com o corporativismo e mudar as práticas. Desvela ainda que este processo de autocrítica e mudança não é fácil, mas “*doloroso*”, embora possível em virtude da afinidade do grupo, o que o diminui a dor da transformação.

Pelo exposto, tal qual o curso de Direito, as estratégias avaliativas também são utilizadas para movimentos contraditórios dentro da Faculdade de Engenharia da Computação. De um lado, objetivam melhorar o desempenho dos alunos no Enade e, em consequência, melhorar a imagem projetada pelo curso e sua competitividade regional, desvelando a avaliação como um mecanismo adaptativo, que impulsiona a mudar os *habitus* acadêmicos em conformidade com as demandas das avaliações em larga escala. De outro, as práticas avaliativas buscam permitir que, coletivamente, os professores realizem uma autocrítica de seu trabalho, que consigam dialogar com os alunos e articular o ensino à aprendizagem, igualando avaliar com refletir sobre a prática, o que é um poderoso mecanismo de autoconhecimento e autossuperação, permitindo ajustes criativos e menos dolorosos entre *habitus* e *habitat*.

5.2. Efeitos da avaliação: “*no nosso ponto de vista vamos ter que nos ajustar*”.

A análise da experiência do curso de Engenharia da Computação evidenciou que a avaliação realizada por esta faculdade possui efeitos nas oito variáveis indicadas anteriormente pelos gestores e pelos informantes do curso de Direito. Vejamos.

a) O Interesse pela avaliação: “*achamos importante avaliar e temos vontade*”

Os dados de campo evidenciaram que a partir da experiência de 2005, realizada em conjunto com a Proeg, o interesse pela avaliação se ampliou dentro da Faculdade ora analisada. Como explica Luís, professor da Engenharia da Computação, a tentativa de inserir a avaliação como mecanismo de apoio à administração dos cursos de Engenharia da UFPA foi realizada pela primeira vez na década de 90, mas houve muita resistência do corpo docente e essa estratégia foi abandonada, como atesta o fragmento a seguir.

17 anos atrás, na Faculdade de Elétrica, tentamos fazer uma avaliação do curso, mas os professores apresentaram resistências e nós não tínhamos instrumentos para obrigar que o docente a participar [...] se tivéssemos conseguido começar a avaliação naquela época, hoje teríamos uma história. (Luís, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

A narrativa permite compreender que a inclusão do tema avaliativo no cotidiano dos cursos de Engenharia não ocorreu antes da experiência de 2005, em conjunto com a Pró-reitoria, em virtude da resistência do corpo docente ao processo. Todavia, na Faculdade de Engenharia dois fatos permitiram que a oposição aos mecanismos avaliativos começasse a diminuir. Primeiro, a repercussão do baixo desempenho dos alunos no Enade. Segundo, os resultados positivos da experiência avaliativa de 2005 que permitiram melhorar o controle do trabalho docente e a relação entre professores e alunos. Esses dois fatores permitiram que a avaliação fosse vista como uma estratégia de melhoria da imagem projetada pelo curso e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o interesse pela avaliação marca um novo momento entre os docentes da Engenharia citada e, tal qual o Direito, este interesse permite que não apenas a autoavaliação do curso passe a ser mais aceita, mas também os mecanismos de avaliação externa em larga escala, como o Enade.

A experiência de 2005 despertou o tema avaliativo no cotidiano da Faculdade de Engenharia da Computação, como recorda Nildo: *“achamos importante avaliar e temos vontade, mas no início foi por conhecimento dos e-mails e dos relatórios que a Proeg mandava sobre a necessidade da UFPA se autoavaliar”*. Nesta primeira experiência, a equipe do Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos (PAACG) explicou sobre a metodologia a ser adotada, a importância da participação voluntária, da não premiação e não punição aos avaliados, bem como capacitou a equipe avaliadora, composta por alunos e pela coordenação do curso, para aplicar os questionários.

Como explica Nildo, na primeira experiência os dados foram tratados na Proeg e devolvidos rapidamente, e trouxeram um impacto significativo no controle da frequência e da assiduidade dos professores, bem como permitiram identificar as boas práticas docentes e valorizá-las por meio do fornecimento de certificados de destaque. Como os dados permitiram ranquear os professores, a premiação acabou surgindo como uma consequência desta classificação.

Na segunda tentativa de avaliar o curso, o tratamento e a entrega do relatório com os resultados demoraram muito, demonstrando que não era possível tornar periódica a avaliação dentro do formato desenvolvido pelo PAACG, o que levou a Faculdade de Engenharia a elaborar suas próprias metodologias avaliativas.

Na composição dos instrumentos avaliativos da Faculdade de Engenharia, os docentes responsáveis utilizaram seus conhecimentos técnicos e científicos relativos à elaboração de questionários e ao controle da qualidade de processos e serviços. Como explicam Nildo e Luís, na ausência de conhecimentos mais pedagógicos, o grupo utilizou as referências da administração empresarial para avaliar o curso, o desempenho dos professores e seu *“produto final”*: os alunos.

A continuidade e o aperfeiçoamento dos processos autoavaliativos no recesso da Faculdade de Engenharia permitiram ampliar o interesse pela avaliação, desenvolver esta *illusio* que leva os agentes a se envolverem no debate, na elaboração e na realização das diferentes experiências avaliativas. Como resultado, não apenas a avaliação do curso deixou de ser rechaçada, como a própria avaliação externa passou também a ser incluída na agenda da Faculdade.

Assim, o Enade passou a ser mais valorizado pelos professores e o trabalho de convencimento dos alunos para que realizem a prova tornou-se constante. O incentivo não é apenas verbal, mas utiliza estratégias gerenciais como o suporte logístico e o sorteio de brindes, como revela o fragmento subsequente:

Nós estamos tentando parar de ficar questionando se o Enade mede o não mede alguma coisa, se é falido ou não. Estamos nos concentrando em fazer esses garotos melhorarem de nota. Eu vou te adiantar o meu plano. Olha, quando começa a prova é uma hora da tarde em Brasília, mas é meio dia aqui em Belém, então alguns alunos vão pra lá sem nem almoçar e assinam o nome e vão embora. Então esse ano nós vamos montar um ponto de apoio, como se faz nas universidades privadas. Vamos motivá-los para que façam à prova, dar alguma premiação que eu não sei qual é pra ver se melhora a nota do Enade [...] nós estamos nos programando para que nossos alunos absorvam a necessidade de irem bem no Enade e para isso vamos fazer todas as artimanhas que as universidades privadas fazem. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPa, 2009).

A narrativa evidencia a preocupação em garantir o apoio necessário para que o aluno realize a prova, copiando estratégias utilizadas em IES privadas, como o sorteio de prêmios.

Importa destacar que apesar do estímulo para que o aluno resolva a prova do Enade, tanto Nildo quanto Luís reclama que este exame não considera as especificidades do curso de Engenharia da Computação, o que termina por impedir um bom desempenho dos alunos. Nos últimos exames, a Faculdade analisada precisou optar se seria avaliada como uma engenharia ou como um curso da área de computação. Nos dois casos o curso sai prejudicado, pois sempre haverá questões que não foram enfocadas no curso, em virtude da divisão da carga horária entre os conteúdos de engenharia e computação, como informa Nildo: “*então acabamos optando por uma área e na outra arcando com os prejuízos*”.

Por todo exposto neste item, percebe-se que a autoavaliação repercutiu no interesse pela avaliação tanto interna quanto externa, em especial o Enade. Esse interesse avaliativo vem permitindo ao grupo aprimorar seus processos e métodos de autoavaliação, apesar desses melhoramentos ainda demandarem maiores conhecimentos pedagógicos, pois sem apoio em questões educativas, os professores utilizam o que aprenderam em suas experiências escolares e no curso de Engenharia, logo, utilizam a herança avaliativa produtivista comentada no capítulo anterior.

b) Comunicação acadêmica: “*essa universidade é triste no aspecto da interação*”

Os dados da pesquisa de campo indicaram que a experiência autoavaliativa do curso de Engenharia da Computação apenas inicialmente melhorou os canais de comunicação com a Administração Superior. Após o planejamento e a execução dos mecanismos avaliativos serem plenamente assumidos pela Faculdade de Engenharia o diálogo com a Proeg ficou reduzido a reuniões esporádicas e limitadas a aspectos administrativos.

Aliás, os entrevistados criticam muito a falta de apoio da Administração Superior as suas tentativas de autoavaliação. Acreditam que seus esforços não possuem visibilidade para além da Faculdade e que a questão avaliativa é mais lembrada negativamente, pelos baixos resultados do curso no Enade. Para Nildo a falta de comunicação e integração dentro da própria UFPA impede que o trabalho desenvolvido pela Faculdade de Engenharia seja conhecido para fora da instituição. Sem conhecimento dos esforços e das mudanças a sociedade fica limitada as informações disponíveis pela mídia, informações negativas que tendem a por em xeque a qualidade e a competência dos professores.

Ainda segundo Nildo, os problemas de comunicação impedem que o curso possa interagir com a própria comunidade acadêmica, como elucida:

Não conseguimos interagir aqui na UFPA. Por exemplo, nós adoraríamos oferecer cursos para o pessoal de comunicação, de biologia, jornalismo, mas nós não conseguimos ainda interagir. Essa universidade é triste no aspecto da interação. Quando ofereço um curso, ele não tem visibilidade. Então fica às vezes uma turma com três, quatro alunos e os outros cursos não se beneficiam. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

Todavia, se a avaliação não melhorou a comunicação com as outras unidades acadêmicas ou com a Administração Superior esta possui efeitos positivos sobre a comunicação interna da Faculdade, em especial da coordenação do curso com o corpo discente e docente e dos alunos com os professores, permitindo ainda aperfeiçoar os mecanismos de comunicação da Faculdade, como o *site* do curso que é constantemente atualizado e pelo qual se disponibiliza os questionários avaliativos, respondidos *on-line*.

Assim, a experiência autoavaliativa ampliou o diálogo com os estudantes da graduação, dando visibilidade as suas demandas e dificuldades. A avaliação permitiu aos alunos refletirem sobre o curso e não apenas sobre o desempenho dos professores, indicando também sua satisfação com o processo formativo e as dificuldades sentidas na infraestrutura, nos conteúdos, nas estratégias didático-metodológicas etc. No mesmo sentido, a avaliação ampliou o diálogo dos alunos com seus professores, permitindo que conjuntamente tentem solucionar os dilemas formativos vividos no cotidiano da sala de aula, em especial as dificuldades dos discentes com a linguagem matemática e com a física, conhecimentos indispensáveis para qualquer ramo da engenharia.

c) Infraestrutura e financiamento: “*como é que tu consegues tornar isso autossustentável?*”

A análise dos dados indica que a avaliação realizada pela Faculdade de Engenharia da Computação possui efeitos na infraestrutura e financiamento deste curso. Entretanto, diferente do Direito, o vínculo avaliação e financiamento não nasce de uma parceria com a Administração Superior, mas da utilização de estratégias para a obtenção de recursos realizada pelos professores da Faculdade de Engenharia.

Assim, o financiamento das melhorias infraestruturais indicadas como necessárias pela avaliação encontra-se na responsabilidade do corpo docente. Diferente do Direito, na percepção dos entrevistados, a Administração Superior da instituição não valoriza os esforços das Faculdades em se autoavaliar porque não oficializa um mecanismo que permita que as demandas indicadas pelos processos avaliativos possam contar com um financiamento específico. Para Nildo, “*na hora de distribuírem a verba a Pró-reitoria não faz valer qualquer prioridade para os cursos que fizeram avaliação*”.

A falta de investimento da Administração Superior para que sejam realizadas as melhorias indicadas como necessárias pela avaliação cria, como indica Luís, mais uma demanda para os professores pesquisadores, pois estes precisam articular seus projetos à melhoria dos laboratórios e da infraestrutura do curso. Nesse contexto, o vínculo avaliação e financiamento termina por impulsionar na Faculdade analisada os processos de obtenção de verbas externas à instituição, em um desejo de autossustentabilidade financeira, como pode ser percebida nas questões levantadas por Nildo no fragmento apresentado a baixo:

Aí tu vais te concentrar em um grande problema: tu queres laboratório, prática etc. Tudo isso é dinheiro. A verba não vem da UFPA. Como é que tu consegues tornar isso autossustentável? Como é que tu consegues pegar uma verba que capitalizamos com um projeto de pesquisa? Como é que tu consegues repassar isso pro teu aluno da graduação se beneficiar? Digo o aluno em geral não apenas aqueles estudantes envolvidos na pesquisa. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

As questões arroladas pelo entrevistado indicam a preocupação em garantir as modificações físicas e curriculares desejadas pelo corpo discente e docente. No entanto, o financiamento é um problema constante que obriga os professores a se indagarem e aprenderem como tornar o curso autossustentável, utilizando para isso, principalmente, as verbas capitalizadas por meio dos projetos de pesquisa.

É neste sentido que o Projeto Político Pedagógico do curso de Engenharia da Computação destaca o desempenho dos docentes e discentes da ENGCOMP, ligados aos cursos de graduação e pós-graduação, que foram responsáveis pela captação de 6 milhões em projetos de Pesquisa e Desenvolvimento no biênio 2008/2009. O documento enfatiza ainda que esses recursos foram empregados na compra de equipamentos para os

laboratórios de ensino e na aquisição de mais de 200 livros, doados à biblioteca setorial utilizada pelo curso. (UFPA, ITEC, ENGCOMP, 2009).

A vinculação da pesquisa com as necessidades de financiamento da graduação é uma questão problemática porque cria uma condicionante contábil aos projetos, pois a Faculdade precisa propor investigação que permitam esse tipo de investimento. Essa situação impõe um pragmatismo sobre os pesquisadores, limita à criatividade e a área de atuação dos grupos de pesquisa e amplia a carga de trabalho dos docentes que coordenam esses grupos. Como informa Luís, a necessidade de dar retorno ao curso amplia as funções administrativas dos pesquisadores, impondo o aprendizado de uma gestão de projetos cada vez mais híbrida, que articula normas públicas e privadas, mas que permite a alocação de recursos nas áreas consideradas estratégicas para a melhoria do curso de Engenharia da Computação.

As verbas obtidas, tanto através da UFPA quanto dos projetos de pesquisa, são “*direcionadas*” para atender os pontos indicados como problemáticos pelos processos autoavaliativos da graduação. Essa sistemática é explicada por Nildo no seguinte trecho:

Nós colocamos, com verbas dos projetos de pesquisa, datas-show nas salas de aula, melhoramos a refrigeração, colocamos também a rede de internet na nossa sala de aula, para o professor possa dar aula utilizando a internet. Então nós colocamos todas as demandas num bolo só e fazemos a promoção das melhorias, vamos chamar assim. [...] Então todas as nossas verbas, como se fosse uma grande verba ☺, elas estão direcionadas. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

A narrativa deixa perceber que a avaliação é utilizada para fundamentar a captação e a destinação das verbas, demonstrando, inclusive, a que a avaliação possui impacto no planejamento financeiro da Faculdade de Engenharia. Ainda sobre este aspecto, tanto Luís quanto Nildo indicaram que a avaliação demonstrou que o principal foco de investimento deveria ser os laboratórios, pois os estudantes reclamavam muito da qualidade desses espaços. As críticas discentes resultaram no empenho da Faculdade em melhorar as condições de trabalho e estudo nos laboratórios, como esclarece Nildo:

Os alunos dizem na avaliação que 60% dos nossos laboratórios não prestam. Então eu posso pegar esses dados e levar para o meu reitor e levar para os meus colegas também. Na Faculdade, nós vamos parar, por exemplo, de usar uma determinada verba, se pagamos um estagiário ou uma diária, não vamos mais usar pra isso, vamos colocar para os laboratórios. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

Pelo exposto, a avaliação permite a Faculdade de Engenharia identificar e resolver as melhorias físicas consideradas fundamentais pelos alunos. Observa-se ainda que a falta de um vínculo oficial entre avaliação e financiamento na UFPA permite que algumas Faculdades recebam mais auxílio da Administração Superior que outras, gerando desigualdade de tratamento entre os cursos.

d) Gestão do curso: “*está todo mundo contribuindo*”.

A pesquisa de campo evidenciou que a avaliação realizada semestralmente pela Faculdade de Engenharia da Computação possui efeitos na gestão do curso. Assim, os resultados avaliativos auxiliam a coordenação desta Faculdade sobre as melhorias físicas necessárias para garantir um ensino de qualidade; criam um canal permanente de diálogo da coordenação com o corpo discente; estabelecem uma pauta de discussão com os professores sobre questões didático-pedagógicas e a avaliação discente, bem como contribui no compartilhamento de responsabilidades administrativas do curso com os demais professores da Faculdade.

No que se refere ao compartilhamento das responsabilidades administrativas do curso, a avaliação não inaugurou esse procedimento, mas estimula o aperfeiçoamento da gestão coletiva dentro da Faculdade analisada. Como esclarece Luís, quando o curso de Engenharia da Computação começou a ser planejado pelos professores do Departamento de Engenharia Elétrica e de Ciência da Computação, a ideia de organizar uma Faculdade na qual a gestão não ficasse sob a responsabilidade apenas do coordenador guiou a comissão organizadora. Compreendiam esses professores que todo o corpo docente deveria ser corresponsável pela vida administrativa do curso, impedindo que a troca de coordenadores criasse perdas de organização na Faculdade e capacitando todos os professores a assumirem atividades de administração acadêmica.

Nesse contexto, a administração da Faculdade ficou dividida em comissões, algo similar às coordenações do curso de Direito, descritas anteriormente. Ainda para Luís, as comissões são importantes para contornar o problema de formação entre os docentes, pois estes são engenheiros e não foram capacitados para atuar na gestão acadêmica, os poucos conhecimentos que possuem sobre este assunto se limitam a administração e controle de qualidade na indústria. Assim, a organização colegiada permite que os professores discutam e aprendam coletivamente sobre a organização e gestão universitária.

Para Nildo, a vivência e a aprendizagem sobre a gestão do curso não conseguem ser plenamente realizadas porque essas comissões não possuem visibilidade fora da Faculdade. Os convites para eventos, reuniões e grupos de trabalho que chegam da Administração Superior são sempre encaminhados à coordenação do curso e algumas demandas também centralizam o trabalho na figura do coordenador, o que dificulta a operacionalização das comissões no recesso da Faculdade.

Sobre a avaliação esta também foi organizada sob a lógica das comissões, o que significou a criação de uma comissão de avaliação nesta faculdade. O objetivo deste grupo é tanto encaminhar os processos avaliativos já existentes, quando propor novas metodologias e enfoques para o trabalho avaliativo, tendo como horizonte a aprendizagem

dos alunos e a melhoria dos estudantes nas avaliações externas. Aliás, como nos informa Luís esta comissão vem amadurecendo várias propostas avaliativas, entre estas a possibilidade de realizar provas anuais para acompanhar o domínio de conteúdo dos alunos das disciplinas cursadas, para que ao final do curso o Enade apareça como apenas mais uma prova. Defende o entrevistado: *“é preciso também avaliar a aprendizagem do aluno porque só temos o Enade como referência. Nós não temos outra fonte para analisar o que o aluno aprendeu”*.

A multiplicidade de tarefas assumidas pela coordenação do curso e pelas comissões é levada em conta no momento de definição da metodologia avaliativa, tentando realizar procedimentos que permitam avaliar e monitorar o curso sem, entretanto, sobrecarregar ainda mais o cotidiano desta faculdade. Distribuir tarefas e desenvolver processos simples, mas eficazes, essa é a meta da comissão avaliativa, por isso, como explica Nildo, *“nossa avaliação é toda enxuta e está todo mundo contribuindo”*.

e) Dinâmicas curriculares: *“Os alunos nos ajudam a acompanhar o curso”*

Inicialmente o curso de Engenharia da Computação da foi proposto com 3.270 horas, sendo homologado pela Resolução N° 2.989/Consep, de 14 de novembro de 2002. Todavia, o percurso curricular foi retificado pela Resolução N°. 3.426/Consep, de 14 de julho de 2006, que o estendeu para 3.600 horas, em conformidade com as Diretrizes para os cursos de Engenharia.

Esta modificação exemplifica o papel das DNC na Faculdade de Engenharia da Computação, no caso, a prescrição de cargas horárias e matérias obrigatórias, como esclarece Nildo no trecho fornecido na sequência.

Nós estamos com as diretrizes, nós temos também algumas orientações do Confea, que é o nosso órgão de classe, e certamente temos que usar isso nas questões, por exemplo, de carga horária mínima, mas te diria o seguinte: esses documentos colocam uma coisa que é estática e certa, uma diretriz como já diz o nome, mas também não vão além disso. Se você está querendo fazer um novo projeto pedagógico que seja integrado à região basicamente vai usar as Diretrizes só para amarra as cargas horárias. [...] As diretrizes ditam, por exemplo, a carga horária de matemática, indicam que tem que ter um conhecimento de humanidades etc. Nós as usamos, mas isso como parte do esforço acaba sendo 3% ou 5% no máximo. Nosso maior problema não é compatibilizar com as diretrizes é estarmos em uma universidade pobre querendo fazer um curso de tecnologia de qualidade, (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

Pela narrativa podemos perceber que as Diretrizes servem como parâmetros mais quantitativos para o curso de Engenharia ora analisado. Diferente do Direito a avaliação não objetiva monitor se o currículo está conseguindo seguir ou não as Diretrizes. Nesse contexto, a avaliação realizada pela Faculdade de Engenharia se caracteriza muito mais

como um acompanhamento da materialização do currículo nas diferentes turmas de graduação. Como um elemento de gestão curricular, a avaliação permite observar a interação entre as disciplinas, os obstáculos pedagógicos enfrentados pelos professores e as expectativas e dificuldades dos alunos.

Pela avaliação os estudantes auxiliam no acompanhamento e aperfeiçoamento do percurso curricular desta graduação, como podemos observar no seguinte fragmento:

O currículo foi feito e colocamos para rodar um curso novo. Os alunos nos ajudam a acompanhar o curso. Os próprios alunos dizem, por exemplo, o conteúdo de estrutura de dados I coincide com o conteúdo de estrutura de dados II porque são professores distintos que ministram. Nós mesmos não tínhamos atinado isso, aí tu faz uma avaliação e o aluno detecta. Nós levamos para a reunião e os professores conversam e percebem no que está dando coincidência. Então essas avaliações servem para esse tipo de coisa [...] até mesmo a organização das matérias, das disciplinas, nós estamos agora fazendo um negócio com muito mais embasamento dos alunos. Nós anotamos tudo. Tem conflito, alguém apontou, vamos investigar. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

A narrativa evidência que a avaliação criou um canal de diálogo com os alunos que os transformou em informantes qualificados sobre a materialização da dinâmica curricular. Além disso, a crítica dos alunos incentiva a análise dos professores sobre a organização e os componentes curriculares, permitindo aperfeiçoar o fluxograma e a distribuição de conteúdos entre as disciplinas.

As alterações curriculares possuem como meta tanto a melhoria da qualidade do curso quanto atacar os problemas de reprovação e evasão que caracterizam esta Faculdade. Assim, as mudanças curriculares tentam se adaptar as demandas dos estudantes e tornar o curso mais interessante e atraente, incentivando o aluno a continuar nesta graduação apesar das dificuldades que certamente terá que enfrentar, como as disciplinas de cálculo e física. Sobre esta questão explica Nildo:

Fica a questão da reprovação e você me pergunta o que estamos fazendo sobre esse aspecto. Nós estamos tentando trazer para os primeiros semestres do curso aquelas disciplinas mais lúdicas porque essa juventude aí não é como era a juventude dos meus pais que simplesmente engoliam todo assunto e só mais adiante é que iam brincar de ser engenheiro. Eles passavam por aquele período básico sem reclamar, mas essa nova geração não está preparada para receber um recompensa mais tarde, ela interage contigo. O que estamos tentando fazer é trazer as disciplinas que são mais interessantes e lúdicas para o início, que são aquelas que o rapaz vai fazer na prática um hardware ou compor um software. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

Ao dar voz aos alunos a avaliação também permite aos professores pensarem e compreenderem as novas demandas desses “*jovens*” que chegam anualmente as salas do curso de Engenharia da Computação. Aliás, durante o trabalho de campo os alunos mais adolescentes que entramos em contato foram neste curso, mas estes se mostraram atentos

aos esforços de seus professores em demonstrar que “*vale a pena fazer Engenharia*”. Segundo esses alunos mais jovens, as disciplinas de Cálculo realmente são muito difíceis de acompanhar e o curso exige mais dedicação do que acreditavam na época do vestibular, tanto que alguns planejavam realizar outra graduação concomitante a Engenharia, o que a experiência mostrou ser inviável. Ainda para esses alunos, a dificuldade e a exigência prática de dedicação exclusiva ao curso leva muitos estudantes a abandonarem esta graduação por outras que consideram “*mais fáceis*”. Apesar das dificuldades, os alunos indicaram perceber o tom lúdico dado pelos professores no início do curso e a tentativa constante de mantê-los motivados e interessados, sendo a própria avaliação parte desse processo porque demonstra que a instituição se preocupa com a opinião dos estudantes.

Ainda como tentativa de criar um curso mais interessante e mais adequado a “*rapidez e jovialidade dos alunos*”, Nildo explica que o curso está tentando enfatizar cada vez mais a aplicação prática, o que, inclusive, segue as orientações das Diretrizes para esses cursos. Segundo o entrevistado o foco na elaboração e execução de projetos criaria um ambiente de trabalho e estudo colaborativo, permitindo “aproximar” professores e alunos. Como esclarece o entrevistado:

Para o futuro nós queremos tirar aquela concepção de que o aluno só aprende na sala de aula com aquela exposição que um professor faz. Queremos colocar o aprendizado realmente forte na execução de projetos, na prática, de uma maneira integrada, ou seja, estamos tentando tirar a carga horária da sala e colocar no laboratório. Nossa ideia é que a cada semestre vamos ter uma disciplina no laboratório, onde o aluno tem chances de fazer projetos com o professor. Queremos que o nosso aluno no final do curso diga assim: ‘eu consegui o meu brevê de engenheiro porque eu tenho tantas horas de projeto’. No projeto eu deixo de ficar ali na frente e vou me sentar com os alunos. ‘Vamos lá, temos que fazer essa fechadura eletrônica’, ‘temos que fazer um sistema para controle de uma planta química’. Então, tendo um bom laboratório, não precisa ser caro, mas um laboratório razoável, e a carga horária distribuída de tal maneira que o aluno saia do projeto pensando ‘eu quero mais’, é possível ter um bom curso de Engenharia. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

f) Envolvimento discente: “*os alunos não estão acostumados a participar*”.

Diferente do Direito, no qual os alunos demandaram a avaliação do curso, na Engenharia da Computação os estudantes precisaram ser convencidos de que a avaliação poderia trazer melhorias para o curso, uma vez que não confiavam que os resultados seriam realmente utilizados para efetivar mudanças na dinâmica da graduação. Segundo Nildo “*os alunos não estão acostumados a participar*” do cotidiano da Faculdade, sendo necessário estimulá-los para que compreendam o seu papel na construção de um curso de qualidade. A problemática da participação discente é comentada no fragmento a seguir:

Há os alunos que efetivamente participam do curso e os que estão usufruindo do fato de estarem em uma universidade pública e apenas estão esperando o tempo passar e eventualmente conseguir ganhar o diploma. Dos alunos engajados e integrados no curso é fácil ver a participação deles, até em uma cerimônia. Agora nós convocamos os alunos para discutirem o nosso novo projeto pedagógico e para garantir coloquei a reunião em uma sala grande, de duzentos lugares, mas eu fiquei pensando: nós não vamos usar nem vinte. Deu setenta pessoas. Então esses alunos são mais engajados e participam. Esses alunos também interagem mais na hora de avaliar, tu notas que as respostas deles tendem a refletir que são de pessoas que estão acompanhando o curso, enquanto que a maior parte só preenche os formulários de respostas objetivas, sim ou não. (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

A narrativa evidencia a dificuldade de envolver todo o corpo discente na dinâmica da faculdade. Ainda segundo o fragmento, a participação dos alunos mais ativos dentro do curso também se apresenta como os que mais colaboram com os processos avaliativos, realizando análises mais críticas e detalhadas nas questões que constam nos questionários avaliativos.

Para incentivar a participação discente em algumas reuniões consideradas muito importantes para a Faculdade chega-se, inclusive, a sortear prêmios, como um mp4, para que os alunos possam comparecer. Neste contexto observa-se a utilização de estratégias de mercado para garantir a presença dos alunos e a ausência de um movimento estudantil voltado à conscientização dos estudantes sobre a importância acadêmica e política de sua presença nos momentos consultivos e de decisão da Faculdade.

Apesar das dificuldades de participação dos discentes, os professores entrevistados acreditam que conforme as avaliações e os esforços dos professores em melhorar o curso avancem, os alunos passem a se interessar mais pela dinâmica de sua graduação, a gostarem de seu processo formativo e de *“brincar de ser engenheiro”*. Sem esse comprometimento o próprio trabalho formativo desenvolvido pelos docentes fica prejudicado.

Importa destacar que a avaliação serve para monitorar esse interesse do corpo discente pelo curso porque algumas questões do questionário são voltadas especificamente a este tema. Tais questões é que permitem a Nildo quantificar a melhoria da percepção discente e afirmar que: *“a maior parte dos alunos gostam do curso e 70% deles recomendaria para os amigos fazerem o nosso curso”*.

Segundo os entrevistados um problema que afeta a participação discente é o perfil do ingressante, pois muitos vestibulandos optam em fazer essa graduação por razões equivocadas, como o *status* do curso, porque a média de entrada no vestibular é alta, em uma lógica meritocrática na qual *“só os melhores entram”*, ou pelo apelo comercial e midiático que o adjetivo *“computação”* traz para essa engenharia. Nos dois casos, os ingressantes não conhecem o curso e acabam abandonando esta graduação por outra, porque muitos passam em mais de uma faculdade e, logo após o início do curso, optam

pelas outras oportunidades que possuem, por não se identificarem com as exigências comuns aos cursos de Engenharia, como o domínio e o interesse pelos conteúdos matemáticos. Sobre essa problemática pondera Nildo:

Nosso curso não é para aprender a usar o computador, mas alguns jovens chegam aqui pensando que vão aprender a usar. Aí nós dissemos que não, dissemos que ele vai estudar cálculo, vai estudar matemática e eles terminam ficando a margem, dá até pena, mas vão ficando à margem [...] ora, nós queremos fazer um curso de qualidade e o nosso jovem chega sem nenhuma preparação, eu diria assim, sem nenhum conhecimento do que é a profissão e aqueles que não tem vocação simplesmente ficam no curso por falta de coragem de tentar um vestibulinho ou falta de orientação, mas eles vão naturalmente sair ao longo do processo. (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

O fragmento deixa perceber que o perfil do ingressante, que de um modo geral desconhecem o curso, prejudica a participação dos alunos porque muitos simplesmente não vão concluir esta graduação. No mesmo sentido, Luís também explica que os alunos estão chegando nesta Engenharia com muita dificuldade de compreensão dos conteúdos matemáticos e físicos, o que acarreta vários problemas para os professores, uma vez que é difícil motivar alguém que não consegue acompanhar o curso. Além disso, ainda segundo Luís, essa dificuldade matemática exige um trabalho maior dos professores para identificar e suprir as carências de conteúdos dos alunos, o que, por sua vez, exige conhecimentos pedagógicos e de avaliação da aprendizagem que a maioria dos professores não possui devido a sua formação, “*são engenheiros que estão professores*”.

Pelo exposto, a avaliação da Faculdade de Engenharia possui efeitos na atuação discente, pois se constitui em mais um mecanismo utilizado pelo corpo docente para que os alunos compreendam, gostem e participem do curso.

g) Seleção e capacitação dos professores: “*O professor de engenharia não foi preparado para ser professor. Ele está professor*”.

Os dados da pesquisa de campo ratificam que a avaliação realizada semestralmente pela Faculdade de Engenharia da Computação possui efeitos sobre a seleção e capacitação docente.

No aspecto da seleção observa-se que os processos de reflexão sobre as dificuldades nas disciplinas de cálculo e física, indicadas pelas avaliações, tanto as realizadas semestralmente pelos alunos quanto pelo desempenho no Enade, possuíram como efeito a escolha dessas disciplinas para a realização de concurso para carreira docente. Na percepção de Luís esta medida é necessária para melhorar diversas problemáticas do curso, uma vez que a contratação de professores mais capacitados e

articulados às necessidades da Engenharia auxiliariam a diminuir as dificuldades dos alunos com os conteúdos matemáticos. Ainda segundo o entrevistado, o baixo desempenho dos estudantes em cálculo ocorre também pelo desinteresse dos professores que eram enviados pelas faculdades de matemática e física com a aprendizagem dos futuros engenheiros. Em suas palavras: *“as faculdades de matemática e física não mandavam pra cá seus mestres e doutores, eram só substitutos. Agora estamos contratando para matemática e física. Esses professores são nossos, estão aqui”*.

Ainda sobre a seleção, os processos avaliativos são utilizados para acompanhar a atuação dos professores substitutos no curso e decidir por sua recontração a cada semestre letivo. Nildo explica esse procedimento: *“por exemplo, um professor substituto que não seja assíduo não possui nenhuma chance no outro semestre. Simplesmente não recontratamos se este foi mal avaliado”*. Para o entrevistado essa estratégia permitiu que os alunos passassem a dar crédito para a avaliação, o que foi importante para a manutenção e legitimidade do processo.

No que se refere à capacitação docente, a avaliação permite assumir e enfrentar o problema da precariedade de formação pedagógica dos professores de Engenharia, pois tanto os cursos de graduação quanto de pós-graduação não os capacitam para atuarem na docência universitária. Sobre esta questão argumenta Luís:

O professor de engenharia não foi preparado para ser professor. Ele está professor. Em poucos casos se interessa pelo ensino. Na engenharia vivemos aquele dilema que o professor tem ser pesquisador, gestor, tem que ser não sei o quê e acaba não fazendo bem muitos desses papéis, principalmente ser professor. (Luís, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

O fragmento deixa perceber que a falta de uma formação pedagógica acarreta prejuízos na atuação dos professores da Faculdade. Além disso, a multiplicidade de papéis que a academia demanda – professor, pesquisador e gestor – também surge como um empecilho para que os docentes desempenhem com qualidade suas funções como educadores porque não permite colocar a docência como foco de trabalho e reflexão específica.

Assim, a autoavaliação possuiu efeitos na capacitação docente porque desvelou os problemas pedagógicos existentes nas salas de aula da Engenharia da Computação, criando visibilidade a uma questão já conhecida, mas não debatida entre os docentes desta Faculdade. Os estudantes criticaram o desenvolvimento do processo didático-pedagógico, muito limitado às metodologias expositivas e a atividades matemáticas desarticuladas e mal compreendidas.

Para tentar contornar os problemas de formação pedagógica de seus professores, a Faculdade os incentiva a participarem de cursos que possam melhorar seus desempenhos como docentes, que os entrevistados chamam de “*cursos de didática*”.

O estímulo e a pressão para que os professores participem de cursos de atualização pedagógica são exercidas, principalmente, sobre os docentes recém-contratados, que se encontram no período probatório e, por isso, são mais fáceis de serem convencidos a realizar essa formação demandada pela Faculdade.

Importa destacar que, diferente do curso de Direito, os entrevistados da Engenharia compreendem que a qualificação dos professores deve ser assumida pela própria instituição e não ser colocada como um esforço individual, deixado a critério de cada docente. Para os entrevistados, a própria escolha das habilidades pedagógicas que precisam dominar necessita também de conhecimentos pedagógicos que estes não possuem. Compatível com essa visão, os professores conseguiram que o Instituto de Tecnologia (ITC), ao qual a Faculdade de Engenharia da Computação é vinculada, oferecesse cursos sobre temas em didática e metodologia. Nildo informa que a frequência foi bem menor do que deveria, mas é um processo de convencimento que demanda tempo até ser consolidado.

Para esses entrevistados, a avaliação só possui sentido se, paralelo às críticas recebidas do alunado, a instituição fornecer aos professores o acesso a uma qualificação para o trabalho docente e uma formação continuada que os permita discutir, debater e melhorar sua atuação pedagógica nas salas de aula da graduação.

Importa destacar ainda que no curso de Engenharia analisado todos os professores ouvidos, formal e informalmente, se mostraram muito preocupados pelo fato de não possuírem uma formação específica para atuarem na docência. Quando descobriam que sou pedagoga aproveitavam a conversa para perguntar sobre metodologias de avaliação, questões de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e outros temas, o que nos permitiu observar que há um interesse muito grande em “aprender a ensinar”. Esse interesse se mesclou também com uma posição muito crítica sobre as limitações de seu trabalho, tanto que algumas experiências pedagogicamente muito ricas são narradas com timidez, pois como explica Nildo: “*nós somos engenheiros e temos uma formação humanitária deficiente, talvez por isso muitas coisas passem despercebidas*”.

h) Regulação do trabalho docente: “*Existi sim esse aspecto de ‘polícia’ na avaliação*”.

O vínculo avaliação e trabalho docente surge no curso de Engenharia da Computação tanto na perspectiva regulatória quanto de autoaprendizagem. A perspectiva regulatória foi muito enfatizada por Nildo, para o qual o principal objetivo da introdução dos

processos avaliativos na Faculdade analisada foi controlar a assiduidade e pontualidade dos professores, como recorda:

Fiquei olhando o questionário e pensando: poxa, seria ótimo se nós já estivéssemos nesse nível, de se preocupar em ter aulas de boa qualidade. Em minha opinião nós mal conseguimos colocar o professor em sala de aula. [...] A avaliação foi sendo usada para ajustarmos essas coisas básicas, tais como o professor que não dá aula. Enfatizamos isso porque é um ponto que na Engenharia chamamos de condição necessária. Ela não é suficiente, mas se um professor não está em sala não tem como a turma ter uma aula de qualidade. [...] Quando fizemos a primeira avaliação notamos que apenas 60% da carga horária estava sendo efetivamente ministrada, 40% era atraso ou falta do professor, fosse por viagens, projetos que eventualmente ele participasse ou mesmo por questões de saúde ou até uma greve de funcionários que atrapalhou. (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

O fragmento apresentado deixa perceber que inicialmente a avaliação se concentrou em monitorar e melhorar a assiduidade e pontualidade dos professores. Para Nildo, esses problemas eram importantes de serem solucionados na Faculdade porque uma grande parte da carga horária do curso não estava sendo cumprida. Inclusive, para o entrevistado, o curso poderia ter ficado com a carga horária inicialmente proposta de 3.270 horas porque, na prática, era isso que estava acontecendo, as 3.600 horas ficaram apenas no papel, para cumprir as Diretrizes.

Esse aspecto regulatório, “*de polícia*”, usando as palavras de Nildo, não incide apenas sobre a assiduidade dos professores, mas permite também estimular que os antigos e novos professores busquem melhorar sua prática docente a partir de critérios fornecidos pela avaliação, como apresentar e discutir o plano de curso, fornecer exemplos de aplicação prática, discutir as avaliações e conceitos com os alunos etc. Essa questão é detalhada no trecho apresentado na sequência.

Há também o aspecto de ajudar principalmente os professores mais jovens que não são praticantes daquilo que já está regulamentado, como, por exemplo, falar de como será a avaliação, passar o plano da disciplina. Enfim, existi sim esse aspecto de polícia. Porque um engenheiro se forma e vai dar aula sem um mínimo de preparo didático. Então ele vai e segue aquilo que acha que é certo. A nossa instituição não deixa ninguém interferir na maneira de uma pessoa dar aula. Ora, aqui se ele começa errado vai simplesmente se perpetuar como um mal professor. Ora, os nossos alunos às vezes dizem o seguinte: ‘esse professor fica se coçando o tempo todo, fala palavrão, fala errado’. A parte ruim sistematizar os dados que são chocantes porque não é legal tu ouvires, ‘você fala errado’, mas não tem como ficarmos filtrando tudo, então esse é um desgaste eventual que acontece. Se essa pessoa não tem maturidade para ouvir uma crítica ela pode se afastar, não aconteceu conosco, nós somos um grupo pequeno, mas isso pode acontecer falando de uma forma geral. (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

Pelo exposto, Nildo retoma a inexistência de formação pedagógica nos cursos de engenharia e a avaliação como estratégia para assumir e enfrentar essa questão. Afirma ainda que a falta desses conhecimentos pedagógicos geram problemas, inclusive, de postura dos professores, os levando a agir de forma inadequada ao ambiente da sala de

aula. Além disso, Nildo comenta o desconforto de conversar sobre essas questões mais delicadas com os professores que aparecem na avaliação, como falar errado, mas que este processo apesar de doloroso é necessário para refinar as práticas dos docentes da Faculdade.

Embora acredite que o aspecto regulatório deve ser assumido pela Faculdade, Nildo critica a forma de inclusão de mais esta responsabilidade para os coordenadores, pois compreende que a Administração Superior deveria propor mecanismos de controle para auxiliar e legitimar a pressão regulatória realizada nas unidades acadêmicas. Para o entrevistado, a tentativa da Administração Superior de evitar confrontos faz com que todos os efeitos regulatórios fiquem a cargo dos coordenadores de curso, “*fiquem na mão de quem está na ponta*”.

Para os docentes entrevistados, a avaliação do aluno não pode ser considerada como uma sentença sobre o professor. Nem sempre a percepção de alguns alunos expressam efetivamente a opinião da maioria do corpo discente ou mesmo a leitura mais adequada sobre a situação. No entanto, esse problema é contornado, segundo o Nildo, pela permanência e periodicidade do processo avaliativo, como explica:

É lógico, alguém pode pensar assim: ‘poxa, eu não fui bem avaliado’. Eu mesmo quando olhei a minha avaliação disse assim: ‘poxa esses caras são sempre injustos, eu realmente não sou tão mal assim’. Tinham alguns quesitos lá que eu achei que eles falharam, mas isso ao longo do tempo vai oscilando, para cima e para baixo. Mas, quando tu notas que depois de seis avaliações tu continuas sendo chamado de não assíduo é porque tem algum problema. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

O depoimento permite compreender que apesar da avaliação ser utilizada como fonte de regulação e autorregulação do trabalho dos professores, isso não significa assumir a fala do discente como a única percepção correta. Aliás, segundo Hadji (2001), em um processo avaliativo dessa natureza não há informações “corretas”, mas o levantamento de como as expectativas estão sendo realizadas, tanto entre os alunos quanto entre os educadores. Não há a percepção verdadeira, mas percepções. No entanto, a continuidade e do processo avaliativo permite que os professores avaliem a pertinência da crítica dos alunos, pois quando todas as turmas em semestres seguidos continuam enfatizando os mesmos aspectos, estes merecem uma reflexão mais atenta do professor. Há, por tanto, uma dimensão formativa na periodicidade da avaliação, porque permite que o docente estabeleça um acompanhamento de sua trajetória, observando seu desenvolvimento como professor e os ajustes de seus *habitus* com o *habitat* acadêmico.

No mesmo sentido Fábio, entrevistado do grupo gestor, observou que as ações regulatórias e autorregulatórias foram importantes na modificação das práticas pedagógicas dos professores de Engenharia da Computação. Compreende ainda a relevância deste

processo, mesmo que sua forma não tenha observado as diretrizes democráticas e os princípios de não punição e não premiação. Nas palavras de Fábio:

Nós tivemos um curso, acho que foi Engenharia da Computação, olha a repercussão que aconteceu. [...] Eles aplicaram os instrumentos. Fizeram coisas que eu não concordava. Por exemplo, essa história de que a avaliação tem que ser uma coisa não punitiva e premiada, fez avaliação tu premia, eu acho um absurdo, porque a avaliação é um instrumento fundamental ao processo de planejamento e tem que ser uma obrigação fazê-la. E os meninos lá da computação premiaram os professores. Mas, eu digo assim: poxa, os caras tem que ter autonomia para fazer isso aí. Também não tenho que ficar toda hora dizendo não, como se fosse o moralista, o certinho. Se fez, fez. Eles gostaram. E uma vez, aqui na FE, esse professor passou e eu disse assim: rapaz me diz uma coisa, esse negócio valeu a pena mesmo? Ele disse, 'Fábio valeu, sabes por quê? Porque uma das reclamações dos alunos é que os professores faltavam muito e os alunos desandaram a falar mal dos professores na avaliação em relação às faltas. Ai o colegiado reuniu com todos os professores e conjuntamente, por unanimidade, resolvemos estabelecer ponto na sala de aula. A partir daí os professores começaram a dizer: 'olha turma, eu vou faltar hoje, mas eu vou repor a aula'. Entendestes? Começou a preocupação com os alunos, os professores começaram a perceber que os alunos estavam falando alguma coisa'. (Fábio, grupo gestor, DE/UFGA, 2008).

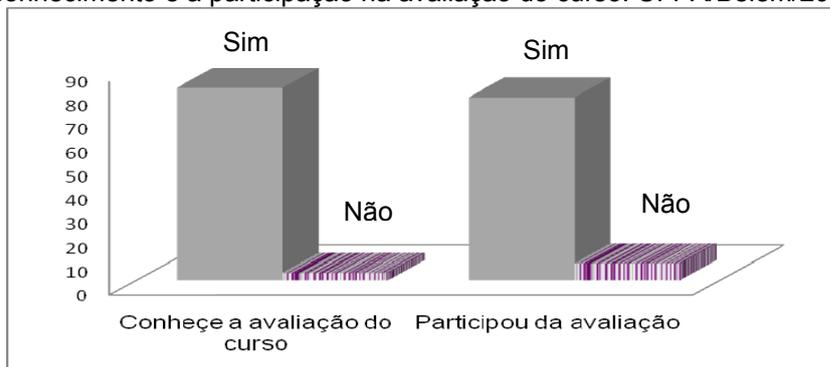
A narrativa demonstra que apesar de discordar da forma de uso dos resultados avaliativos, no caso a premiação dos professores, Fábio observa que o mais importante do processo foi a autoregulação realizada pelos professores, a partir de seu colegiado. O embate com os discentes que "*desandaram a falar mal dos professores*" permitiu que problemas operacionais do curso fossem reconhecidos e enfrentados coletivamente pelos educadores da Faculdade de Engenharia da Computação.

Por todo exposto, a avaliação como mecanismo de autorregulação permite que os professores reflitam sobre a sala de aula e seu relacionamento com os alunos. A periodicidade do processo avaliativo permite ainda que essa reflexão se torne constante, possibilitando que os docentes percebam o seu desenvolvimento como educadores, as suas mudanças e constâncias nessa trajetória profissional.

5.3. A visão dos alunos: a avaliação como canal de diálogo permanente.

A aplicação de questionário junto aos alunos de Engenharia da Computação permitiu evidenciar que a maioria dos estudantes desse curso conhece, participa e acompanha os processos avaliativos desenvolvidos pela Faculdade de Engenharia, como se pode observar no gráfico 7. O gráfico revela que 96% dos alunos conhecem a avaliação do curso e apenas 4% indicaram desconhecer esse mecanismo. No mesmo sentido 92% indicaram já terem participado, respondendo o questionário da avaliação de curso, contra 8% que declararam nunca terem participado da avaliação.

Gráfico 7. Respostas dos alunos de Engenharia da Computação sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém/2009



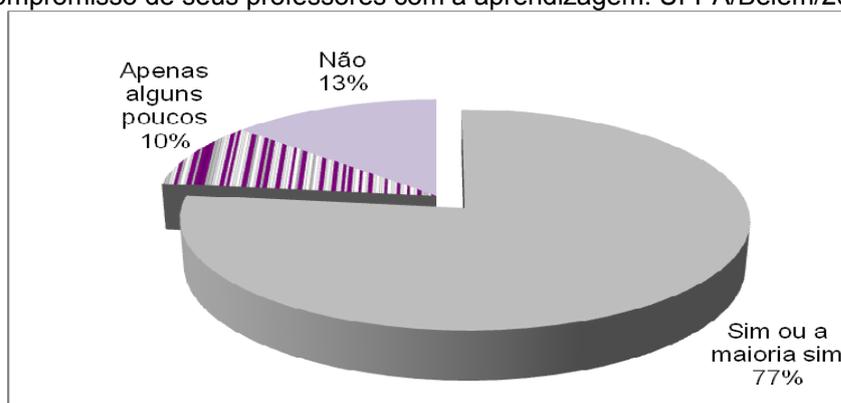
Fonte: Questionário

Assim, o gráfico permite compreender que a continuidade e a periodicidade semestral da avaliação possuem por consequência que os alunos recordem muito facilmente a existência desses processos avaliativos em seu curso.

Como explicamos anteriormente, o impacto positivo da avaliação sobre o trabalho docente foi destacado por todos os entrevistados da Administração Superior e por todos os professores ouvidos. Por isso, perguntamos aos alunos sobre o que achavam do desempenho de seus educadores, com o intuito de compreender se essas supostas mudanças geram uma percepção no alunado de maior comprometimento dos docentes com a aprendizagem.

No que se refere a Faculdade de Engenharia 77% dos alunos entrevistados indicaram que estão satisfeitos com o desempenho de seus professores e acreditam que estes se preocupam com a aprendizagem dos estudantes. Não obstante, 10% acreditam que apenas poucos professores se mostram realmente interessados em saber se os alunos estão ou não aprendendo e 13% não percebem que os docentes se preocupem com a sua aprendizagem. O gráfico 8 resume a percepção dos alunos de Engenharia da Computação sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem.

Gráfico 8. Percepção dos alunos de Engenharia da Computação sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2009



Fonte: questionário

O gráfico permite inferir que, quando comparados ao curso de Direito, os alunos da Computação apresentam uma visão mais positiva sobre o compromisso de seus professores. Em conversas informais com os estudantes desta engenharia foi possível compreender a separação que estes realizam entre o nível de exigência da disciplina e a atuação do professor. Um aluno, reprovado no meio do semestre em Cálculo, explicou que o professor havia se esforçado para garantir um bom número de aprovações na turma, mas como a disciplina era muito difícil, praticamente toda a turma já estava reprovada. Para ajudá-los, o docente havia parado de ministrar novos conteúdos e estava revisando as primeiras unidades e organizando uma nova oferta da disciplina para os reprovados. Pela tentativa de recuperar os *déficits* de compreensão das primeiras unidades, o estudante concluiu que seu professor se preocupava mais em garantir a aprendizagem da turma do que cumprir o programa.

No que se refere aos efeitos da avaliação, os alunos indicaram que esta possui um impacto considerável nos 7 componentes incluídos no questionário, conforme a tabela 18.

Tabela 18 – Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de Engenharia da Computação: UFPA/Belém, 2009

| Componente | Escore | Impacto |
|--|--------|---------|
| Infraestrutura | 2,3 | Médio |
| Assiduidade e pontualidade docente | 2,2 | Médio |
| Desempenho docente | 1,8 | Médio |
| Relação professor – aluno | 1,6 | Médio |
| Avaliação dos alunos | 1,7 | Médio |
| Comunicação com os professores | 2,0 | Médio |
| Comunicação com a coordenação do curso | 2,0 | Médio |
| Escore geral do curso | 2,0 | Médio |

Legenda: 1= baixo, 2= médio, 3= grande.

Fonte: questionário, 2009

A tabela demonstra que os alunos indicaram que a avaliação possui um impacto médio em todos os componentes, com destaque para infraestrutura, assiduidade e pontualidade docente que atingiram os maiores escores. Esses dois componentes corroboram as informações dos professores entrevistados que a Faculdade se preocupa em vincular a avaliação com melhorias infraestruturais e com o controle da frequência docente.

Para os alunos, a avaliação possui um impacto médio sobre a comunicação dos alunos tanto com os professores quanto com a coordenação da Faculdade, demonstrando que efetivamente os processos avaliativos se constituem em um canal de diálogo permanente do corpo discente com o docente.

Os estudantes indicaram também que o desempenho dos professores, a relação professor-aluno e as avaliações da aprendizagem, também apresentam melhoras devido à dinâmica avaliativa do curso. Entre as críticas ouvidas no trabalho de campo sobre esses três aspectos, estas se referem às dificuldades pedagógicas de alguns professores. Os

alunos acreditam que alguns professores dominam muito os conteúdos, mas possuem dificuldades de se tornarem compreensíveis, como, por exemplo, fornecer exemplos práticos de aplicação da teoria.

Por fim, importa destacar que os alunos de Engenharia da Computação demonstraram não saber que a avaliação do curso é elaborada pela Faculdade, pois acreditavam que esta prática ocorria também nas outras graduações.

6. Biologia: “precisamos de suporte da instituição. Sem isso não dá”.

6.1. O processo avaliativo: Confiabilidade científica, *accountability* e reflexão.

A Licenciatura em Ciências Biológicas integra o conjunto de cursos de graduação oferecidos pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFPA. O curso está a cargo da Faculdade de Biologia, que também oferta o bacharelado em Ciências Biológicas.

A Faculdade citada realizou duas experiências autoavaliativas que serão objeto de análise, uma no ano de 2007 e outra em 2008, ambas em parceria com a Pró-reitoria de Graduação da UFPA. Estes dois ciclos avaliativos foram às primeiras tentativas bem sucedidas de avaliação do curso realizada pela Faculdade citada. Antes de 2007, a Biologia já havia tentado se autoavaliar utilizando os instrumentos disponibilizados pela Proeg, mas o processo não obteve êxito. Os questionários apenas ficavam empilhados na secretaria do curso e os que eram enviados à Proeg demoravam muito tempo para serem tabelados e, por isso, os relatórios avaliativos estavam sempre defasados e desacreditados, como recorda Inês:

Nós já vínhamos participando da avaliação a um tempão. A Proeg convidava, nós fazíamos, mas a Proeg nunca dava retorno. Sabe, tenho pilhas e pilhas de papel que a Proeg mandava de relatórios, mas mandavam um ano depois e o pessoal não tinha muito crédito nisso. (Inês, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A narrativa evidencia que apesar dos gestores entrevistados terem informado que o curso de Biologia possuía experiências avaliativas independentes, os professores ouvidos nesta Faculdade explicaram que tais tentativas pareciam independentes por falta de articulação, comunicação e agilidade entre esta Faculdade e a Proeg. A desarticulação gerou como resultado um processo inoperante e ineficaz baseado apenas na aplicação dos instrumentos avaliativos. Sobre esse mesmo tema esclarece Helena no fragmento apresentado na sequência.

O que acontecia? As avaliações, que estavam sendo feitas, se não me engano desde 97, porque eu vi algumas quando cheguei aqui em 2000, elas simplesmente estavam todas empilhadas num canto porque a coordenadora na época só passava nas turmas e aplicava os questionários que deveriam ser encaminhados à Proeg [...] Então, era muito questionário e eles só iam recolhendo e acomodando num canto e não sabiam o que fazer primeiro, como selecionar, como organizar esse material e como poderiam fazer pra encaminhar à Proeg. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

O depoimento reafirma que apesar das tentativas de avaliação do curso existirem desde 97, essas não tiveram êxito porque foram incompletas ou suas etapas foram a tal ponto desarticuladas que as impediram de produzir efeitos significativos no cotidiano da Faculdade de Biologia.

Segundo Inês, os motivos que levaram a mais uma tentativa de avaliar o curso foram o interesse da coordenação do ICB e dos coordenadores das Faculdades de Biologia e Biomedicina, bem como a necessidade de acompanhar e aprimorar as mudanças introduzidas pelos novos Projetos Político Pedagógicos, baseados nas exigências das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.

As DCN introduziram demandas que exigiam dos professores do ICB novas práticas, pautadas em uma atuação pedagógica crítica e reflexiva, que tivessem como consequência a formação de profissionais também críticos e capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão e autoaprendizagem. Segundo Rosso (S/d, p. 11), as DCN da Biologia introduziram a questão da avaliação dentro destes cursos, porque, como explica: “o problema não está na proposição de um perfil do docente formador e no seu compromisso com a formação para docência, mas na falta de mecanismos de acompanhamento e avaliação”.

Nesse quadro, a avaliação surgiu como uma estratégia de comunicação com os professores sobre as novas demandas formativas, vindas por meio das DCN e do próprio mercado de trabalho, que exigia um professor de biologia capaz de ser efetivamente um educador. A avaliação foi considerada uma estratégia promissora pela coordenação da Faculdade porque utilizava uma linguagem similar à empregada no dia-a-dia pelos professores do ICB, no caso, a linguagem da pesquisa, como explica Inês:

Nós precisávamos avaliar porque precisávamos conversar com os professores tendo algum dado. Acho que é exatamente por trabalharmos na pesquisa que nós só conseguimos nos comunicar assim no ICB. Quando eu chegava com um professor e dizia ‘olha os alunos estão reclamando’ ele logo respondia ‘os alunos quem? Quantos?’. Com a avaliação ficou diferente. Tinha professor que quis até ver os formulários e eu falei que estava tudo a disposição. Começou com isso, de percebermos que tinha que ter algum dado concreto. (Inês, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

Assim, segundo a entrevistada, a avaliação respondia a necessidade de se obter dados quantitativos e qualitativos que pudessem ser utilizados para legitimar junto ao corpo docente o debate sobre as práticas formativas desenvolvidas nas turmas de graduação. Os

dados permitiriam dar visibilidades a questões já conhecidas no ICB, mas nunca investigadas e analisadas coletivamente pelos professores, principalmente em virtude da forma de trabalho muito individualista que caracterizava o curso, baseada na lógica do “cada um em seu laboratório”.

Além disso, os dados avaliativos permitiriam contrapor a crença de que as críticas dos alunos representavam queixas individuais e, por isso, não eram representativas e nem confiáveis, pois como comenta Inês: “*nós trabalhamos muito com a pesquisa quantitativa e não costumamos valorizar a opinião de uma pessoa só. Se um aluno falou mal, não interessa, porque tem 30 falando bem*”. Como podemos perceber, a avaliação produziu um cenário mais “científico” para a análise dos dilemas vividos nas salas de aula da Biologia. Entretanto, a similaridade com a pesquisa limita os aspectos formativos da avaliação porque a mantém no âmbito da análise quantitativa e não enfatiza o que diferencia pesquisar de avaliar: a intervenção consciente nos processos com uma predisposição à mudança.

Importa destacar que a avaliação da Faculdade de Biologia foi realizada em conjunto com a de Biomedicina porque as experiências anteriores, tentadas isoladamente, não obtiveram êxito e, além disso, o corpo docente das duas faculdades era praticamente o mesmo. O trabalho avaliativo seguiu a forma de uma pesquisa comparativa. O objetivo era verificar se o professor apresentava desempenho semelhante ou diferente dependendo do curso ou da modalidade, Licenciatura ou Bacharelado, e se sua atuação era melhor quando estava ministrando disciplinas nos blocos ou individualmente. Os resultados indicaram pouca diferença entre os cursos, mas uma diferença considerável quando os professores trabalhavam nos blocos, pois estes tendiam a apresentar um melhor desempenho, principalmente em relação à assiduidade. Para Inês, isso ocorre porque no bloco os professores acompanham o trabalho um do outro, porque necessitam de conteúdos e atividades realizadas nas outras disciplinas que compõem o bloco, criando uma forma de regulação entre pares.

Apesar das disciplinas serem ofertadas em blocos, a coordenação da Faculdade de Biologia optou que os alunos avaliassem cada disciplina isoladamente, para que todos os docentes fossem submetidos à avaliação. Os resultados foram enviados para os professores por *e-mail*, e, na sequência, a coordenação organizou o 1º Seminário de Avaliação para a exposição e debate dos pontos fracos e fortes evidenciados pela avaliação, como recordam Inês e Helena:

Destacamos e isolamos cada docente e mandamos por e-mail. Depois, convidamos para a exposição dos resultados, claro que foi uma coisa horrível, porque alguns achavam que não era para divulgar, porque ia expor o professor, mas, nós optamos por não nominar, mas muitas vezes ficava óbvio, porque nós dizíamos turma 2007 e todo mundo sabia quem eram os professores daquela turma. (Inês, grupo docente, Biologia/UFGA, 2009).

Essas ações precisam ser divulgadas e mais que isso mostrar que algumas ações deram certo eu acho que era importante mostrar isso para a comunidade e quando pensamos o primeiro evento que chamamos de Seminário de Avaliação dos Cursos de Graduação. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

As narrativas deixam perceber que a exposição dos resultados avaliativos foi um processo de difícil convencimento do corpo docente, que temiam que os resultados denegrissem a imagem dos professores de Biologia. Apesar disso, as professoras entrevistadas indicaram que o Seminário foi um importante veículo de divulgação dos trabalhos avaliativos em andamento na Faculdade, um mecanismo de *accountability* necessário para que a comunidade do ICB pudesse acreditar que desta vez a avaliação surtiria algum efeito. Tal qual no Direito e na Engenharia a *accountability* surge em sua dupla acepção, como prestação de contas das ações desenvolvidas e como responsabilização dos agentes.

O foco do 1º Seminário de 2007 foi sobre o trabalho docente, como questões recorrentes surgiram os problemas relacionados à assiduidade, pontualidade, avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno. O evento apresentou uma plateia considerável de professores e estudantes, em virtude da curiosidade sobre os resultados e a metodologia de exposição. Como os nomes foram preservados os professores diminuíram o receio com este tipo de evento no ICB.

A experiência avaliativa de 2008 culminou com a organização do 2º Seminário de Avaliação de cursos. O foco do evento foi sobre a qualificação dos professores, pois se chegou à conclusão que os problemas detectados pelos questionários avaliativos, no caso, os didático-metodológicos, a relação professor-aluno e outros, se vinculavam a insuficiência da formação pedagógica da maioria dos docentes do ICB. Como argumentam as entrevistadas, os professores da Biologia tendem a acreditar, em virtude de sua formação, que o trabalho no laboratório, a pesquisa, merece 100% de sua dedicação, ficando o ensino como um elemento subalterno e tarefa secundária. Nesse contexto, a capacitação docente seria fundamental para motivar os professores pesquisadores a colocar o ensino como uma atividade relevante.

Na tentativa de iniciar uma formação continuada, o 2º Seminário incluiu a realização de oficinas pedagógicas e troca de experiências entre professores das áreas biológicas e naturais. Contudo, como recorda Helena, a frequência nas oficinas foi baixa e apesar do caráter prático destas, muitos docentes alegaram ser “*blá, blá, blá pedagógico*” e, por isso, preferiram ficar “*no laboratório pesquisando*”.

Sobre o apoio da Proeg às duas experiências de autoavaliação realizadas pela Faculdade, as entrevistadas criticaram a assessoria recebida, pois esta se limitou aos instrumentos e ao tratamento da informação, faltando formar e informar sobre aspectos

importantes ao processo, como a forma de encaminhamento das problemáticas evidenciadas pela avaliação. A demora no tratamento dos dados também foi indicada como outro obstáculo enfrentado, bem como a ausência de uma proposta efetiva para apoiar os cursos nos encaminhamentos pós-avaliação, dificultando a realização das mudanças necessárias, como a formação continuada de professores. O fragmento a seguir apresenta estas questões:

No início, nós não víamos apoio da Proeg porque não diziam ‘olha, façam isso, façam aquilo’ e nem mandavam uma equipe para trabalhar conosco e nós precisávamos responder aos alunos, por isso começamos a ter autonomia. [...] A Proeg deveria ter sim uma ação mais pontuada não só de elaborar o questionário, de ler eletronicamente e mandar o resultado. Quando eles pensaram nisso já deviam ter pensado em uma ação após, para que os gestores respondam aqui a base, porque senão os alunos se sentem não ouvidos. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

O depoimento de Helena evidencia que as decisões sobre o processo avaliativo e suas consequências foram tomadas no âmbito da Faculdade não apenas porque os professores envolvidos quiseram, mas principalmente pela falta de orientação, capacitação e apoio da Proeg. Assim, mesmo sendo enfatizado como importante, o papel desempenhado pelo Programa de Avaliação de Cursos foi considerado ainda limitado aos procedimentos técnicos do processo, ficando os aspectos mais difíceis, polêmicos e mais exigentes do ponto de vista pedagógico sobre total responsabilidade das Faculdades e dos Institutos, como a regulação do trabalho docente e a formação continuada dos professores. Nesse contexto, a avaliação é estimulada pela Administração Superior, sem contudo, esta oferecer apoio para que as consequências desse processo resultem na melhoria da qualidade da formação e da vida da comunidade do curso avaliado. Inês corrobora a perspectiva de Helena com a seguinte afirmativa: *“Eu acho importante que a UFPA perceba que precisamos de suporte da instituição. Sem isso não dá para fazermos a avaliação, por mais boa vontade que tenhamos”*.

Apesar das críticas a falta de apoio efetivo da Administração Superior à avaliação de cursos, as entrevistadas destacaram a importância das experiências avaliativas de 2007 e 2008 no desenvolvimento da Faculdade de Biologia por seu potencial reflexivo. A avaliação permitiu colocar em debate as práticas formativas desenvolvidas pela Faculdade de Biologia, bem como as condições de produção destas práticas, trazendo, pela primeira vez, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos do ICB como elemento de reflexão coletiva.

6.2. Efeitos da avaliação: *“Essa mudança é dialética. São poucas ações que no final vão dar um salto qualitativo”*.

A partir das entrevistas e dos documentos analisados podemos inferir que a avaliação realizada pela Faculdade de Biologia possui efeitos em seis das oito variáveis citadas anteriormente, pois a atuação discente e o financiamento e a infraestrutura não foram indicadas como afetadas pela avaliação do curso. Além disso, mesmo nas seis variáveis os efeitos sugerem uma intensidade um pouco menor do que o observado na Faculdade de Direito e de Engenharia da Computação.

A questão da infraestrutura foi muito criticada pelos entrevistados da Biologia, porque, segundo estes, o curso ainda não conseguiu apoio efetivo da UFPA para realizar as melhorias físicas necessárias. Faltam espaços, como o laboratório escola, que permitam cumprir as atividades previstas no PPP e melhorar o desempenho do curso no Enade, no que se refere à quantidade e qualidade dos equipamentos de laboratório disponíveis para os alunos de graduação. Sobre a questão da infraestrutura Inês reflete: *“temos que ir a Proeg e dizer que isto é para ontem, porque a gente precisa de laboratório escola”*.

a) Interesse pela avaliação: *“alguns são muito resistentes, mas conseguimos também sensibilizar alguns professores”*.

Como explicamos anteriormente, a experiência de 2007 representou o retorno com êxito às tentativas de avaliar o curso de Biologia. Os motivos para a realização desta nova empreitada foram, entre outros, o acompanhamento e o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos dos cursos do ICB que deveriam conseguir materializar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (DCN).

Avaliação e currículo surgiram articulados nas DCN de Biologia porque, segundo estas, a estrutura dos cursos deve apresentar um caráter ensaístico que permita reajustes e correções, sendo a avaliação um elemento indispensável a esse acompanhamento. Assim, para as DCN, é preciso “considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias”. (BRASIL, MEC, CNE. CES, 2001, p.5).

Além disso, como já explicamos, as Diretrizes trouxeram novas exigências aos professores dos cursos de graduação em Biologia, pois estes deveriam formar profissionais mais flexíveis, críticos e voltados não apenas à prática da pesquisa biológica, mas também à prática social. É neste sentido que as DCN para os cursos de Ciências Biológicas incluem entre as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos: “comprometer-se

com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional”. (BRASIL, MEC, CNE. CES, 2001, p.4).

Todavia, apesar das DCN desenharem um novo curso e um novo perfil de professor formador para a área biológica, da legislação à prática, o caminho não é simples. Por isso, os professores do ICB, mesmo compreendendo ser uma demanda da própria área e do mercado de trabalho, apresentaram resistências a esse processo, porque este contraria alguns de seus *habitus*, como a superioridade da pesquisa sobre o ensino. Essas questões são comentadas por Inês no fragmento a seguir:

Os professores acham que o compromisso é 100% com a pesquisa e não saem dessa visão. Ainda não conseguimos aceitar este momento de planejamento e de avaliação como necessários. Estamos muito acostumados a trabalhar individualmente e está sendo difícil mudar, alguns são muito resistentes, mas conseguimos também sensibilizar alguns professores. (Inês, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A análise do fragmento apresentado evidencia que o interesse pela avaliação vem aumentando entre os professores do ICB, mas ainda existe muita resistência, principalmente porque a avaliação pressupõe mudanças nas práticas cotidianas, nos *habitus* dos professores. A avaliação introduz práticas colaborativas e pedagógicas que conflitam com a formação clássica dos biólogos, voltada às atividades científicas nas quais o pesquisador ou o grupo de pesquisadores trabalha absorto em sua investigação.

Assim, tal qual o Direito e da Engenharia, o interesse pela avaliação vem crescendo dentro da Faculdade de Biologia, mas diferente destas, em menor intensidade, sendo o trabalho de convencimento dos professores uma tarefa ainda incluída na agenda desta Faculdade. Contudo, para Helena, a avaliação vem provocando pequenas mudanças no cotidiano desta Licenciatura, o que em longo prazo pode representar importantes avanços no processo formativo da Biologia. O trecho apresentado na sequência expõe esta posição:

Essa mudança é dialética. São poucas ações que no final vão dar um salto qualitativo. Então, nós não temos um olhar pragmático, isso presta e isso não presta, as ações elas são pequenas, mas contribuem para uma mudança qualitativa e eu penso que as avaliações foram o que nos mostraram isso, elas têm esse papel reflexivo. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

Observa-se que, para Helena, a reflexão que os processos avaliativos trouxeram para o cotidiano da Faculdade não ocasionou ainda grandes modificações, mas permitiu que pequenas ações, voltadas à melhoria do curso, começassem a ser realizadas, como a demanda por formação continuada de professores, a melhoria no desempenho dos docentes, a criação de um canal de comunicação com os alunos, entre outros.

Importa destacar que as experiências avaliativas de 2007 e 2008 não repercutiram, significativamente, no aumento do valor dado pelo corpo docente aos mecanismos de avaliação externa, como o Enade. Se, no Direito e na Engenharia da Computação, o aumento do interesse pela avaliação do curso levou também ao acréscimo da importância atribuída ao Enade, na Biologia, na qual a avaliação do curso apresenta uma adesão um pouco menor dos professores, o valor do Enade também fica menos evidente.

Para Inês e Helena as avaliações externas, como o Enade, não propiciam a reflexão sobre o processo formativo desenvolvido pela Faculdade de Biologia em virtude do bom desempenho que o curso de Licenciatura apresenta no exame. Explica Helena: “*O curso é sempre bem avaliado, então nós tentamos nos manter, porque na realidade, uma característica daqui é ser considerada uma instituição de ponta, de pesquisa*”.

Os dados do Enade de 2008 corroboram a posição de Helena, pois o curso atingiu o conceito 4, uma nota significativa, porque como já explicamos, a faixa de conceitos é de 1 a 5. Além disso, o resultado geral atingido pelos ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Biologia da UFPA, 40,2 e 47 respectivamente, ficou muito acima da média nacional, no caso, 34,7 para ingressantes e 39,1 para concluintes. (INEP/ENADE, 2009a).

Para as entrevistas, o Enade deve ser um elemento de maior preocupação para as faculdades privadas que apresentam desempenhos menores. Entretanto, mesmo com bom desempenho estas acreditam que o corpo docente deveria discutir mais sobre o Enade, em especial as questões, a elaboração da prova e os aspectos em que os alunos possuem maior dificuldade, mas o bom desempenho, que ocorre sem a necessidade dessa reflexão e mesmo sem a reflexão do curso, cria uma justificativa de que é possível ter qualidade sem introduzir mudanças nas rotinas.

Como explicamos no capítulo anterior, mudar os *habitus* é um processo difícil e doloroso e enquanto o desajuste entre *habitus* e *habitat* não for sentido como perigoso, a resistência tende a prevalecer aos processos de ajustes. No caso da Biologia, a introdução mais compassada da avaliação de cursos nesta Faculdade se apoia também na percepção que os ajustes entre *habitus* e *habitat* não precisam de tanta urgência em virtude da imagem de excelência projetada pelo curso através, por exemplo, do Enade, mas os ajustes estão acontecendo porque afinal, é preciso se manter como uma “*instituição de ponta*”.

Por todo exposto, o interesse pela avaliação vem se ampliando na Biologia, mas em menor ritmo do que o observado no Direito e na Engenharia da Computação, e os resultados positivos da avaliação externa dificultam que a maioria do corpo docente assuma que o curso precisa ser avaliado e sua dimensão pedagógica mais discutida e consolidada. Se o curso atende aos critérios do Enade, nem por isso atinge a formação indicada no PPP desta Licenciatura, no caso, a formação do “professor-pesquisador reflexivo de sua própria prática”. (UFPA, CONSEP, 2005).

b) Comunicação acadêmica: “*todos os envolvidos se propuseram a sentar para dialogar*”.

Os dados da pesquisa de campo permitem inferir que a avaliação melhorou a comunicação da coordenação da Faculdade com o corpo discente, bem como entre professores e alunos.

No que se refere à comunicação com a Administração Superior, em especial a Pró-reitoria de Graduação (Proeg), a avaliação não surtiu um efeito contínuo. Momentos melhores e piores se alternaram, em virtude tanto das mudanças dos responsáveis pelo acompanhamento da avaliação de cursos na Proeg, quanto pela indeterminação do papel desta Pró-reitoria no período pós-avaliação. A partir de 2007, com a entrada de professores do ICB na Proeg, a comunicação da Faculdade de Biologia com a Pró-reitoria melhorou consideravelmente, mas na percepção das entrevistadas, a assessoria fornecida limitou-se aos aspectos técnicos e metodológicos da avaliação.

As dificuldades de comunicação com a Proeg, em especial pela demora na devolução dos dados tabelados, levaram a Faculdade de Biologia a realizar por conta própria uma pré-leitura dos dados, para que os resultados fossem antecipados e permitissem que as ações mais imediatas fossem realizadas. Como explicam as entrevistadas, era preciso convencer a comunidade que desta vez a avaliação iria surtir algum efeito e para isso, era fundamental responder depressa as demandas indicadas nos questionários. Sobre esse momento rememora Helena:

Quando começamos a organizar a avaliação o que fizemos foi encaminhar os questionários para a Proeg, dos primeiros que encaminhamos [antes de 2007] nunca chegaram os resultados. Foi quando tive a ideia de ir organizando. Eu comecei a organizar e ver que ali haviam muitas falas de alunos sobre o dia-a-dia da sala de aula e eram problemas que eu vi que precisavam de respostas. Então, me propus a antes de encaminhar para Proeg fazer uma análise desse material e tentar discutir na parte quantitativa e qualitativa. Comecei a fazer tudo isso e vi que tinham alguns números que precisavam ser analisados, mas principalmente a fala dos alunos era muito forte, eles contavam esse dia-a-dia, essa relação com o professor, as problemáticas vivenciadas nas condições oferecidas para eles estudarem. [...] comecei a perceber qual eram as problemáticas que eles mais apontavam, a perceber que a maioria das problemáticas ocorria na relação professor – aluno. Era professor que não respeitava o aluno, era a infraestrutura porque, às vezes, a sala de aula não tinha estrutura nenhuma, às vezes era só o giz e o quadro, era a biblioteca que não funcionava, a Xerox que ficava até certo período e depois fechava, e eu comecei a ver que a maioria das carências era sentida pelos alunos das turmas da noite. (Helena, grupo docente, Biologia/UFGA, 2009).

A narrativa permite compreender que a comunicação com a Proeg nem sempre foi eficiente, tanto que ao retomar os processos avaliativos e enviar os questionários que estavam “*empilhados*” na secretaria a Faculdade de Biologia não obteve resposta da Proeg. Essa situação levou Helena a analisar previamente os questionários antes de encaminhá-los

para tabulação. Nesse processo, questões qualitativas começaram a aparecer, principalmente relacionadas ao dia-a-dia da sala de aula. Assim, a avaliação permitiu que os “*alunos falassem*” por meio dos questionários sobre os problemas que enfrentavam no seu processo formativo, principalmente na relação com seus professores, ainda muito vertical e hierarquizada, e nos obstáculos colocados pela falta de infraestrutura, principalmente para as turmas da noite. Por isso, para Helena um dos efeitos mais importantes da avaliação foi a comunicação com os alunos, como esclarece:

Os alunos se sentiram ouvidos, isso pra mim foi muito interessante. Claro que nós tivemos que filtrar os excessos, até pela fala deles nós sabemos ver se a crítica é do grupo ou é individual. Eu penso que os alunos começaram a participar mais, inclusive, eles pedem e perguntam ‘vai ter avaliação esse semestre?’ (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

O fragmento evidencia que a avaliação se transformou em um canal de comunicação das insatisfações dos alunos. Canal que precisou, inclusive, ser utilizado com cautela, pois nem sempre as críticas realizadas aos professores eram construtivas ou representavam a opinião da turma. O aumento da comunicação propiciou que o próprio interesse pela avaliação também crescesse entre os estudantes.

As demandas e críticas dos estudantes foram utilizadas pela coordenação da Faculdade de Biologia para falar com os docentes avaliados sobre as problemáticas vivenciadas nas turmas, em alguns casos, os professores chegaram a conversar com seus alunos sobre as questões levantadas pela avaliação. Ainda no esforço de refletir sobre os dados avaliativos, a coordenação da Faculdade organizou o 1º e o 2º Seminário de Avaliação. Nestes eventos, a comunidade acadêmica da Biologia aproveitou também para cobrar um comprometimento maior da Proeg com a avaliação e com os encaminhamentos necessários para responder as demandas avaliativas. Por isso, para Helena, “o primeiro resultado positivo é que todos os envolvidos se propuseram a sentar para dialogar”.

c) Gestão do curso: “*nós devíamos remeter à saúde do gestor também*”

A pesquisa de campo na Biologia desvelou que os processos avaliativos de 2007 e 2008 possuíram efeitos na gestão do curso, especificamente no trabalho do Coordenador da Faculdade. Como explica Inês, as experiências avaliativas, tanto as internas quanto as externas, como o Enade, aumentaram o volume de trabalho na Faculdade porque criaram novas demandas que se somaram as tarefas administrativas já existentes, como matrícula, lançamento de notas, correção de conceitos, aproveitamento de créditos e outros.

Além disso, o volume de tarefas relativas à avaliação aumenta conforme o próprio coordenador se interessa pelo tema. Nesse sentido, Inês citou algumas atividades iniciadas pela Faculdade, mas que não foram concluídas em virtude da quantidade de trabalho que demandavam de um coletivo já sobrecarregado de afazeres. Assim, houve a tentativa de acompanhar não apenas a inscrição e a realização do Enade, mas o desempenho dos alunos em conteúdos específicos, tentando identificar problemas de aprendizagem em algumas matérias. Outra tarefa iniciada foi a tentativa de acompanhar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, buscando respostas a uma questão levantada durante o processo avaliativo: “*estávamos formando para quê e para onde?*”

Além dessas tarefas, a experiência avaliativa demandou ainda: reuniões para análise dos resultados; encontros com os professores para discutir os pontos polêmicos e/ou negativos de sua avaliação; conversa com as turmas sobre os problemas identificados na avaliação; organização do Seminário para socialização dos resultados; proposta de formação continuada para os docentes, convencimento dos professores que o trabalho avaliativo era importante para o curso etc.

Assim, a avaliação interna e externa, introduz uma multiplicidade de novas tarefas à coordenação da Faculdade, exigindo desta a flexibilidade necessária para acompanhar e compreender todas as novas demandas criadas pelos diferentes mecanismos avaliativos. Nesse contexto, a avaliação se apresenta como um acréscimo de tarefas e de responsabilidades que possui efeitos na forma e no ritmo do trabalho dos docentes que se encontram na coordenação da Faculdade. Este cenário corrobora a análise de Mancebo (2007) para a qual a docência universitária sofre com a introdução de novos processos de trabalho, baseados na flexibilidade e no produtivismo, que geram “ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva, aceleração na produção no mesmo intervalo de tempo, e extensiva, maior tempo dedicado ao trabalho, particularmente facilitada pela introdução de novas tecnologias”. (MANCEBO, 2007, p. 77).

A multiplicidade de trabalhos e de responsabilidades que a avaliação introduz no cotidiano dos coordenadores, também gera ansiedade nesses profissionais porque muitos dos problemas evidenciados pela avaliação não podem ser resolvidos rapidamente e nem apenas no âmbito da Faculdade. Essa situação desestimula os professores envolvidos com a avaliação do curso, como pondera Helena:

Tem horas que penso que estamos dando murros em ponta de faca e isso, às vezes, nos desestimula. Mas, temos um compromisso com a educação e sabemos que é por ela que vai haver as transformações e isso motiva a ver que vale a pena continuar, vale a pena mesmo achando que estamos engessados, mas vai surgir um novo olhar para tentarmos responder a essas demandas. Então, eu penso que quem está na gestão sabe que não é algo fácil o papel do gestor, é bem árduo, porque lidar com a diversidade não é fácil. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

O fragmento demonstra o desconforto que a impossibilidade de responder a todas as demandas avaliativas causa nos coordenadores da Faculdade, que se sentem “*engessados*”, bem como o árduo trabalho de convencimento dos pares sobre a importância da avaliação para a melhoria do curso. Tanto o acúmulo de trabalho quanto a sensação de incapacidade de responder as demandas criadas pela avaliação possuem efeitos, inclusive, na saúde dos professores, como analisa Helena:

Eu estava ontem em uma banca de TCC e uma aluna falava sobre a saúde do professor e eu penso que nós devíamos remeter à saúde do gestor também, e também a saúde do técnico. Devíamos pensar que essas diversas atividades são cobradas, sem se pensar na qualidade ocupacional que esses indivíduos estão presenciando. (Helena, grupo docente, Biologia/UFGA, 2009).

O depoimento alerta que as diversas atividades que explodem no cotidiano das Faculdades sobrecarregam os professores responsáveis pela organização do curso. Tais atividades geram processos dolorosos que chegam a afetar a própria saúde física e psíquica desses professores. Como explicamos anteriormente os ajustes entre *habitus* e *habitat* são sempre dolorosos, porque implicam mudança de práticas e de crenças, mas neste caso, para Helena, a dor não é apenas uma metáfora, pois para alguns professores, como os responsáveis pela gestão ou pela avaliação do curso, a mudança é mais dramática e, por isso, fisicamente mais desgastante e dolorosa. Ora, esses docentes precisam mudar e defender esta mudança, enfrentando a rigidez de seus *habitus*, e ao mesmo tempo, convencer e auxiliar seus pares a assumirem também a dura tarefa de transformação da prática.

Para Inês, uma forma de diminuir a sobrecarga de tarefas causada pela avaliação seria a organização e efetivo trabalho de uma comissão permanente de avaliação em cada instituto ou unidade acadêmica da UFGA. Esta comissão auxiliaria as coordenações das Faculdades na realização das experiências avaliativas; no processamento e análise dos resultados; no encaminhamento de proposições para responder as demandas evidenciadas pela avaliação; no planejamento e oferta de formação continuada para os professores; no auxílio à coordenação na inscrição e organização dos alunos para a prova do Enade; no acompanhamento do desempenho dos alunos no Enade, bem como o auxílio aos coordenadores na recepção das comissões de avaliação externa. Nas palavras de Inês:

Percebemos que o processo é muito válido, mas não dá para fazer sem uma comissão de avaliação, que trabalhe com os dados, que chame os professores, que apresentem os problemas, conversem com eles, que façam intervenções durante o curso ou que ofereça outras ferramentas para os professores trabalharem. (Inês, grupo docente, Biologia/UFGA, 2009).

Observa-se que, diferente do Direito e da Engenharia que criaram comissões ou coordenadorias para dividir a gestão do curso entre os próprios docentes, na Biologia a concentração das atividades na figura do coordenador ou de apenas mais um professor responsável pela avaliação acarretou uma sobrecarga de trabalhos que os leva a propor a organização de uma comissão permanente e qualificada para auxiliar os processos de planejamento, avaliação e qualificação docente no ICB. É nesse sentido que argumenta Inês “se cada instituto tivesse uma comissão de avaliação, nossa, que perfeito!”.

Pelo exposto, podemos concluir que a avaliação possui efeitos na gestão do curso porque surge como mais um elemento de ampliação intensiva e extensiva do trabalho docente, mas ao mesmo tempo permite que esse produtivismo seja colocado em questão e formas alternativas de gestão do curso sejam sugeridas, como a organização de comissões permanentes. Além disso, por se constituir em uma reflexão da prática a avaliação permite observar que essa multiplicidade de tarefas, na qual a avaliação é apenas mais um item, ao invés de produzir qualidade afeta negativamente às condições de vida e de trabalho dos professores.

d) Dinâmicas curriculares: “*Tentamos avaliar o Projeto Pedagógico à luz do que tínhamos observado*”.

Os dados evidenciam que a avaliação possui efeitos diretos e conscientemente construídos na dinâmica curricular do curso de Biologia em virtude dos objetivos incluídos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta Licenciatura.

A Resolução N.º 3.366/Consep, de 21 de outubro de 2005, que aprova o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA, indica no Artigo 3 que: “o perfil do biólogo professor que se quer formar é o de professor-pesquisador- reflexivo de sua própria prática, capaz de resolver problemas que ocorrem nas zonas indeterminadas dessa prática e investir continuamente em seu desenvolvimento profissional (...)” (UFPA, CONSEP, 2005, p.1). A partir deste artigo observa-se como logicamente necessário que o formador desse “professor-pesquisador-reflexivo” também seja capaz de refletir sobre sua própria prática docente, o que demonstra que a avaliação do curso de Biologia torna-se um mecanismo de auxílio a materialização dos objetivos colocados pelo PPP deste curso.

Assim, há uma relação direta entre o currículo e a avaliação, mas como explica Inês: “*a multiplicidade de tarefas da Faculdade não permitiu o acompanhamento detalhado de cada componente curricular a luz dos dados avaliativos*”. Em suas palavras:

Tentamos avaliar o Projeto Pedagógico à luz do que tínhamos observado na avaliação, mas não demos conta. Mas a avaliação nos ajudou a perceber que alguns módulos que foram montados para serem multidisciplinares precisam ser divididos. Não tem jeito, os alunos estão com o rendimento

baixíssimo e como o conceito é do módulo o aluno acaba sendo aprovado, mas não conseguiu ser bem formado em uma determinada matéria ou em um determinado conteúdo que era fundamental para ele. (Inês, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A narrativa deixa perceber a preocupação em utilizar os resultados avaliativos para encaminhamentos e melhorias no fluxo curricular no curso de Licenciatura em Biologia. O mapeamento das disciplinas nas quais os alunos apresentam os piores rendimentos possibilita, inclusive, que se corrijam os problemas decorrentes da organização em blocos, pois estes podem esconder deficiências dos alunos em determinados conteúdos. Assim, a avaliação permitiu que o corpo docente debatesse a opção pelo desenho curricular em bloco e a composição de cada componente, pois como explica Helena:

Outras vezes eram os módulos que possuíam um conteúdo muito pesado e uma carga horária muito pequena para o professor trabalhar. Então, percebemos tudo isso, tanto que estamos fazendo ajustes. Varias disciplinas foram realocadas, foram quebradas para dois semestres para dar conta dessa necessidade que os alunos sentiam nos módulos que eram muito grandes, outros com o conteúdo muito grande e a carga horária pequena foram readaptados, os que tinham pouco conteúdo e muita carga horária também foram ajustados. Essa avaliação permitiu fazermos isso. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

O fragmento apresentado demonstra que os ajustes em relação às cargas horárias e aos conteúdos foram realizados a partir da percepção dos alunos, ouvidos por meio dos instrumentos avaliativos. Nesse contexto, a avaliação cumpre os objetivos colocados pelas DCN de Ciências Biológicas e ratificados no PPP desta Licenciatura, no caso, de fornecer um elemento de reflexão sobre o currículo e permitir que a organização curricular seja compreendida “como experimental”. (BRASIL, MEC, CNE. CES, 2001, p.5).

e) Capacitação dos professores: *“a maioria aqui não teve curso de licenciatura são bacharéis com doutorado”.*

A pesquisa na Faculdade de Biologia evidenciou que a avaliação tornou visível a necessidade de formação continuada para os professores. Como já explicamos, a capacitação docente foi considerada como uma forma de sanar os problemas pedagógicos indicados pela avaliação, pois os alunos criticaram muito os procedimentos metodológicos, os instrumentos e os critérios para a avaliação da aprendizagem, bem como a própria relação em sala de aula com seus professores. Nesse contexto, a ênfase da capacitação recaía sobre as práticas pedagógicas e não sobre o domínio dos conteúdos específicos das Ciências Biológicas, porque os docentes-pesquisadores eram considerados pelos alunos excelentes pesquisadores, mas com limitações pedagógicas que prejudicavam sua atuação como professores. Sobre essas críticas recorda Helena:

Quando analisamos a relação professor-aluno vimos que alguns diziam assim 'olha, o professor é muito bom, nós sabemos que ele realmente tem conhecimento do conteúdo, mas o problema é que ele não sabe transmitir esse conhecimento' e nós evidenciamos que havia um problema na didática do professor, nas metodologias. Na realidade, foram as três questões que mais marcaram, era a relação professor-aluno, a didática em sala de aula, de como os professores estavam comunicando aquele conhecimento, e o terceiro era sobre as metodologias que utilizavam, algumas muito ultrapassadas que alguns professores diziam 'eu era aluno dele e ele ainda usa o mesmo material' ou então 'a metodologia é muito teórica'. Tinha ainda um quarto momento que era em relação a avaliação dos alunos que era ainda muito punitiva, não era aquela avaliação que os levasse à reflexão, como quer o projeto pedagógico. O perfil do profissional que vai sair daqui deve ser de um pesquisador e de um professor reflexível. Então percebemos que precisávamos trazer pessoas que pudessem orientar nossos professores, para trabalhar a relação pessoal e interpessoal, depois o seu conteúdo em termos de metodologias e a forma como avaliam os alunos. Então, no segundo seminário de avaliação além de apresentar os resultados nós convidamos alguns profissionais. (Helena, grupo docente, Biologia/UFGA, 2009).

A narrativa evidencia que as críticas dos estudantes aos professores não eram sobre o domínio de conteúdos, mas a maneira de trabalhar esses conhecimentos nas turmas de graduação. Os discentes colocavam em dúvida ainda o próprio interesse dos docentes em motivar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes, pois alguns utilizavam, ano após ano, o mesmo material ou a mesma metodologia de exposição e aferição da aprendizagem.

A avaliação demonstrou que os alunos demandavam novos conhecimentos pedagógicos e didáticos dos professores, como a utilização de recursos tecnológicos e informacionais e uma metodologia mais dialógica e participativa. Deste modo, a formação continuada para a docência na Educação Superior surgiu como o mecanismo mais imediato para responder as demandas do alunado.

A formação docente foi a tônica do 2º Seminário de Avaliação promovido pela Faculdade de Biologia. Os participantes do evento compreenderam que a Proeg deveria não apenas auxiliar na distribuição dos instrumentos avaliativos e na tabulação dos resultados, mas também se comprometer com a capacitação dos docentes da UFGA. Sobre esta mesma questão Inês recorda: *"a Proeg também estava no Seminário e nós cobramos da Proeg que oferecesse cursos de capacitação para os professores porque ela oferece 500 cursos para os técnicos administrativos e não oferece nenhum para docentes"*.

Conforme as entrevistadas, a capacitação continuada é de suma importância na Faculdade de Biologia em virtude da precária formação pedagógica de seus professores, pois, nas palavras de Inês *"a maioria aqui não teve curso de licenciatura são bacharéis com doutorado"*.

Como já explicamos, a partir de Pimenta e Anastasiou (2005), a formação do professor universitário não está regulamentada em nenhum nível de educação ficando, na prática, a pós-graduação com esta responsabilidade, mas como o compromisso desta é com

a formação científica muitos mestres e doutores ingressam na docência acadêmica sem formação pedagógica adequada para atuarem como professores de graduação. Por isso, a atuação docente acaba sendo aprendida “na prática”, no dia-a-dia da sala de aula, por meio da reprodução de modelos aprendidos no período dos bancos escolares, de *habitus* observados nos longos anos de sua formação científica.

Para as entrevistadas, a capacitação pedagógica é fundamental no ICB para que os professores se preocupem com a graduação, porque os esforços estão muito concentrados nos programas de pós-graduação, por dois motivos principais. Primeiro, porque nestes a linguagem da pesquisa e a autonomia intelectual dos alunos compensa algumas limitações pedagógicas. Segundo, porque a demanda de atividades dos docentes-pesquisadores é muito elevada, fazendo com que o tempo de trabalho desses professores seja organizado em função das atividades que precisam cumprir para manter-se no corpo docente da pós-graduação. Para Helena, a multiplicidade de tarefas que os docentes devem cumprir demonstra o desinteresse político pela qualidade da graduação, em suas palavras:

Tem também uma coisa, que é do governo inclusive, quando eles pensam as políticas públicas, essas avaliações, às vezes eles acabam valorizando mais a pós e desvalorizando as graduações e os professores tem que responder, tem que alcançar o nível de tantos projetos de pesquisa, tantos de extensão, de artigos, tem que dar tantas aulas na pós e tantas na graduação e eles se enchem de coisas. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A narrativa indica que o próprio encaminhamento da avaliação da pós-graduação termina por estimular os docentes do ICB a colocarem o seu desempenho na graduação em segundo plano, até porque a avaliação positiva desta unidade deve-se principalmente aos programas de pós-graduação. Nesse contexto, apesar da avaliação ter indicado a importância da formação continuada, com ênfase nos conhecimentos pedagógicos, nem sempre esta é valorizada pelos docentes da Faculdade de Biologia. Exemplo desta resistência é fornecido por Helena no fragmento subsequente:

Aqui tem um grande problema, nós convidamos para esses eventos e os professores dizem ‘olha, se o evento for tratar no blá, blá, blá pedagógico a gente não quer’, eles dizem ‘nós não temos tempo, somos cheios de atividades, queremos alguma coisa prática, que alguém chegue e fale é assim, eu tô fazendo dessa forma e eu só vou reconstruir na minha sala de aula’. Foi por isso que pensamos em oficinas. Não poderiam ser palestras, ninguém iria aguentar porque é um público diferenciado, são professores, digamos assim, práticos que não querem perder tempo nenhum por uma série de razões e, detalhe, pensam que as atividades do laboratório é que realmente tem importância. Então, nós fizemos esse chamado para as oficinas dizendo que seriam realmente apresentações de experiências e para nossa surpresa os professores que estavam ali gostaram muito. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

Observa-se que, segundo Helena, os professores compreendem a capacitação pedagógica limitada à noção de treinamento, de aprendizagem de técnicas e metodologias

que devem ser simplesmente repetidas nas salas de aula. Há uma demanda muito prática dos docentes, em uma ânsia por uma receita de ensinar tudo a todos.

Podemos inferir que essa dificuldade dos professores-pesquisadores em aceitarem que precisam de maior capacitação para a docência universitária provém, entre outros fatores, dos *habitus* aprendidos em sua formação como biólogo-pesquisador, que tradicionalmente não se pauta nos conhecimentos pedagógicos. Podemos inferir ainda que essa resistência também se ampara na ausência de uma política de capacitação continuada para os professores na UFPA, voltada a oferecer uma formação pedagógica mais estimulante e complexa que permita inclusive a troca de experiências didáticas entre os professores de áreas similares e diferentes, os estimulando a refletir sobre os dilemas práticos e os levando a perceber a necessidade de conhecimentos teóricos, inclusive, da própria Ciência da Educação.

f) Regulação e autorregulação do trabalho docente: “*o professor parou para pensar, analisar seus atos*”.

Segundo as entrevistadas, a avaliação realizada pela Faculdade de Biologia possuiu consequências sobre o trabalho docente. Tal qual o Direito e a Engenharia da Computação, na Biologia também a avaliação foi utilizada para controlar a frequência e a assiduidade dos professores, se constituindo em um mecanismo de regulação do trabalho dos professores. Contudo, as entrevistadas deram mais ênfase aos processos de autorregulação realizados pelos professores que a partir dos resultados avaliativos refletiram sobre sua prática docente, como explica Inês:

Percebemos também que alguns docentes que no primeiro ano foram extremamente mal avaliados, e que nós chamamos individualmente para conversar ou no grupo quando todo o módulo foi considerado problemático, no ano seguinte foram muito bem avaliados. Isso foi muito prazeroso porque percebemos que realmente a avaliação estava trazendo isso. Outras vezes, tinha docente que nem sabia que os alunos tinham uma impressão não muito boa dele e quando ele olhava o resultado ficava assim, bobo, ‘eles pensam isso de mim?’ e começou a repensar seu jeito de ser. Às vezes, é uma questão de relacionamento interpessoal, de o professor achar que domínio de classe é a verticalização da relação, quando não precisa. Então, foi interessante como a avaliação vem desperto algumas discussões para grupo. É claro, que tem os que não querem nem ouvir falar do resultado avaliativo, dizem que não interessa, dizem ‘quem são esses alunos, que não conseguem tirar mais do que um regular, para me avaliar?’ [...] tínhamos professores que eram chamados de carrascos e são professores do primeiro ano e hoje são homenageados como nome de turmas. (Inês, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A análise do fragmento demonstra que a experiência avaliativa provocou a reflexão dos professores sobre suas práticas e a tomada de decisão de reajustar seus *habitus*

docentes com as demandas dos estudantes. Além disso, Inês argumenta que às vezes, a comunicação entre professores e alunos encontra-se tão prejudicada que o docente nem percebe as dificuldades de aprendizagem e de compreensão enfrentadas pelos alunos. Este também pode não perceber que para exercer sua autoridade não precisa ser autoritário. Por isso, a importância da avaliação, para fazer desses elementos que ficam obscuros no cotidiano da sala de aula pontos de reflexão e de debate entre professores e alunos.

Todavia, como ponderam Helena e Inês, a compreensão da importância da avaliação do curso ainda não é compartilhada por todos os professores. Há os que resistem as mudanças e percebem a avaliação como uma ameaça a sua autoridade e aos *habitus* incorporados em sua trajetória de formação. Segundo Inês, a resistência dos professores, tanto à avaliação quanto à capacitação pedagógica, possuem vários motivos, entre os quais, a própria compreensão restrita de conhecimento científico. Dessa forma, temas como avaliação, aprendizagem, relação professor e aluno parecem desnecessários em uma unidade acadêmica voltada à produção científica. Como explica Inês: “*os professores do ICB acham que só o que fazem aqui é ciência, por isso tem dificuldade de lidar com a educação como ciência*”.

Assim, apesar do interesse pela avaliação ter aumentado entre a comunidade acadêmica da Faculdade de Biologia, em virtude de seu caráter reflexivo, esta ainda é percebida com desconfiança por alguns docentes, como pondera Helena:

Ainda existem os professores que resistem e discordam da avaliação, acham que ela não mede nada, que não serve pra nada, mas acho que isso é significativo para nos fazer pensar como vencer isso, que ainda é um grande nó, que é criar uma forma de fazer que esse professor venha ser sensibilizado para entender essa avaliação não como algo punitivo, porque é assim que eles enxergam. Os alunos também olham desse jeito, eles dizem assim ‘agora os professores vão me pagar, vão puni-lo também’. Eu digo que não é dessa forma quando entramos na sala para aplicar os questionários. [...] Eu penso que a avaliação deve ser reflexiva e não punitiva e isso alguns não entendem, nem professores e nem alunos, mas eu creio que no nível que nós estamos hoje a maioria já conseguiu entender essa mensagem. (Helena, grupo docente, Biologia/UFPA, 2009).

A narrativa demonstra que ainda existem resistências à avaliação e compreensões incorretas sobre esse processo no curso de Biologia. Alguns docentes e alunos enfatizam a herança punitiva e burocrática da avaliação, que explicamos no capítulo anterior, transformando o momento avaliativo em uma luta entre os professores e os estudantes. No entanto, para Helena, essas questões desafiam os demais docentes, que acreditam na necessidade da avaliação, à sensibilizar sobre o sentido formativo e reflexivo das experiências autoavaliativas no curso de Biologia.

Para as docentes entrevistadas é preciso provocar o debate sobre a avaliação porque a Faculdade não pode simplesmente ignorar as novas exigências formativas. Na

percepção de Inês “as mudanças começaram de fora para dentro do curso” e é preciso responder a estas novas demandas que chegam por meio de diversas fontes, como os alunos; os egressos; o mercado de trabalho; as políticas curriculares e de avaliação, bem como a própria produção científica sobre o ensino e aprendizagem das Ciências Biológicas, realizada por cientistas da Educação e da Biologia. Assim, por todos os lados e dentro de seu próprio campo disciplinar os professores-biólogos estão sendo chamados à reajustar seus *habitus* e a avaliação é parte desse processo.

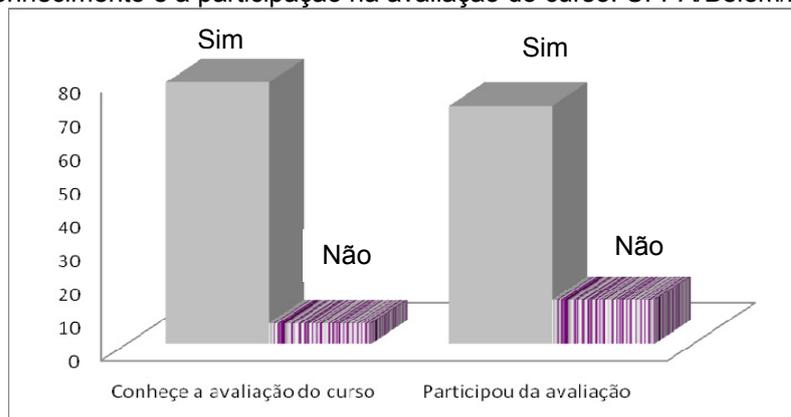
Apesar das mudanças serem uma exigência externa, para Helena e Inês, a avaliação é um poderoso mecanismo de autoconhecimento, de reflexão da prática. Por isso, avaliar o curso não significa mera conformação, mas uma ação crítica sobre as demandas e sobre a própria razão de ser da Faculdade de Biologia. Avaliar permite colocar a docência universitária contemporânea em questão e perceber, inclusive, os mecanismos que limitam a atuação com qualidade dos professores, como o excesso de trabalho que uma instituição de ensino, pesquisa e extensão acarreta.

Por todo o exposto, a avaliação do curso de Licenciatura em Biologia possuiu efeitos na autorregulação do trabalho docente porque, como resumiu Inês: “*pela avaliação, o professor parou para pensar, analisar seus atos, refletiu e em vários casos, modificou o seu comportamento*”.

6.3.A visão dos alunos: a avaliação como canal de comunicação a aprimorar

Os dados coletados através dos questionários aplicados para os alunos de Licenciatura em Biologia demonstram que a maioria desses estudantes participou e acompanhou os processos avaliativos desenvolvidos pela Faculdade analisada, como pode ser observado no gráfico 9 apresentado na sequência.

Gráfico 9. Respostas dos alunos de Licenciatura em Biologia sobre o conhecimento e a participação na avaliação do curso: UFPA/Belém/2010.

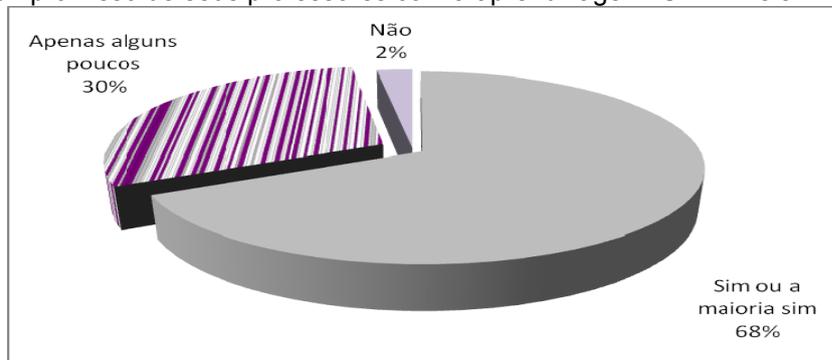


Fonte: Trabalho de campo, 2010.

O gráfico 9 revela que 93% dos alunos declaram conhecer a avaliação do curso e apenas 7% indicaram ignorar as experiências avaliativas realizadas em 2007 e 2008. No mesmo sentido 85% afirmam já terem participado, respondendo o questionário da avaliação de curso, contra 15% que declararam nunca terem participado de nenhum dos ciclos avaliativos promovidos pela sua Faculdade. Assim, o gráfico permite inferir que a repercussão e a repetição, por dois anos consecutivos, dos procedimentos para a avaliação do curso possibilitaram que os alunos recordassem muito facilmente das experiências avaliativas de 2007 e 2008.

Quando perguntados sobre o compromisso do corpo docente da Faculdade de Biologia em relação ao aprendizado discente, 68% dos entrevistados indicaram que estão satisfeitos com o desempenho de seus professores e acreditam que estes realmente se preocupam com a aprendizagem dos estudantes. Não obstante, 30% acreditam que apenas poucos professores se mostram interessados em saber se os alunos estão ou não aprendendo e 2% não percebem que os docentes se preocupem com a sua aprendizagem. O gráfico 10 resume a percepção dos alunos sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem.

Gráfico 10. Percepção dos alunos de Licenciatura em Biologia sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2010.



Fonte: questionário, 2010.

O gráfico permite inferir que quando comparados ao curso de Direito os discentes da Biologia apresentam uma visão um pouco mais positiva sobre o compromisso de seus professores, porém menor do que a observada na Engenharia da Computação. Em conversas informais com os alunos da Licenciatura em Biologia foi possível compreender que os discentes percebem que os professores-pesquisadores possuem limitações para lidar com as dificuldades e as dúvidas das turmas de graduação. Aliás, as dificuldades vivenciadas pelos alunos não são apenas nos conteúdos, mas também em relação ao próprio curso de Ciências Biológicas que demanda conhecimentos e habilidades que os ingressantes não sabiam que iriam precisar. Da mesma forma que o observado na Engenharia da Computação, esse desconhecimento provoca uma evasão no decorrer do

curso, lamentada pelos estudantes que permanecem. Uma aluna comentou que a cada semestre a turma fica menor, e ironizou: “*acho que alguns não aguentam estudar tanta biologia*”.

No que se refere aos efeitos da avaliação, os alunos indicaram que esta apresentou impactos consideráveis em 5 dos 7 componentes incluídos no questionário, conforme a tabela apresentada na sequência:

Tabela 19 – Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos da Licenciatura em Biologia: UFPA/Belém, 2010.

| Componente | Escore | Impacto |
|--|--------|---------|
| Infraestrutura | 1,3 | Pequeno |
| Assiduidade e pontualidade docente | 2,0 | Médio |
| Desempenho docente | 1,6 | Médio |
| Relação professor – aluno | 1,6 | Médio |
| Avaliação dos alunos | 1,2 | Pequeno |
| Comunicação com os professores | 2,0 | Médio |
| Comunicação com a coordenação do curso | 2,0 | Médio |
| Escore geral do curso | 2,0 | Médio |

Legenda: 1= baixo, 2= médio, 3= grande.

Fonte: questionário, 2010.

A tabela demonstra que os alunos indicaram que a avaliação possui um impacto médio em 5 componentes, com destaque para a comunicação com os professores, a comunicação com a coordenação da Faculdade e para assiduidade e pontualidade docente que atingiram os maiores escores. A melhoria da frequência docente, indicada pelos estudantes, corrobora com a percepção das docentes entrevistadas que a avaliação se constituiu em um mecanismo de regulação do trabalho dos professores.

Tal qual na Engenharia da Computação, os alunos de Biologia também indicam que a avaliação possui efeitos importantes sobre a comunicação dos alunos, tanto com os professores quanto com a coordenação da Faculdade, demonstrando que os processos avaliativos se constituem em um canal de diálogo do corpo discente com o docente. Os estudantes indicaram ainda que o desempenho dos professores e a relação professor e aluno também apresentaram melhoras consideráveis devido à dinâmica avaliativa do curso.

Apesar desses efeitos positivos, a tabela demonstra que para os alunos da amostra, dois componentes foram pouco afetados pelas experiências avaliativas de 2007 e 2008, no caso, a infraestrutura e a avaliação da aprendizagem. No que se refere à infraestrutura, a posição dos estudantes corrobora as afirmações de Inês e Helena que a avaliação pouco contribui na obtenção de melhorias físicas nesta Faculdade. No mesmo sentido, os discentes indicam que avaliar o curso não trouxe avanços consideráveis na avaliação da aprendizagem, pois consideram que esta continua muito punitiva e pouco utilizada para perceber os obstáculos enfrentados pelos alunos para a compreensão dos conteúdos ministrados. Aliás, a principal crítica dos discentes, ouvida no trabalho de campo, se refere exatamente à forma e aos critérios utilizados pelos docentes para a avaliação da

aprendizagem, que parecem mais voltadas a demonstrar o cumprimento do programa do que perceber e corrigir os problemas de aprendizagem e de motivação dos alunos.

Os discentes acreditam que apesar de seus professores dominarem muito os conteúdos, alguns destes possuem dificuldades de se tornarem compreensíveis para as turmas de graduação, possuindo uma linguagem e uma metodologia de trabalho que contribui para a evasão ao longo do curso porque não os estimula a “gostar de Biologia”.

Por fim, importa destacar que os alunos desta Licenciatura acreditam que a avaliação do curso é necessária e deve ser periódica, pelos efeitos positivos que acarretou. Os estudantes se mostraram satisfeitos com o processo avaliativo porque este colocou as necessidades da graduação na agenda de debates do ICB, permitindo que os alunos pudessem dialogar com os professores-pesquisadores sobre suas dificuldades e aspirações como futuros biólogos.

7. Pedagogia: *“o povo daqui não queria os questionários da Proeg, achavam que parecia uma imposição da reitoria”.*

7.1. O processo avaliativo: resistência institucional, desacordos políticos internos e avaliação formativa do ensino-aprendizagem.

O Curso de Pedagogia analisado surgiu com o Decreto Nº 35456/54 e a Portaria Mec Nº 771/54, sendo instalado inicialmente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e em 1957, passou a integrar a UFPA. Nesse percurso de quase 60 anos, esta graduação apresentou vários momentos de reflexão curricular e avaliativa, em especial os que culminaram com a reformulação curricular da década de 80, consolidada na Resolução 1234/85, e a proposta de reestruturação do curso de 1999 que fundamenta, com pequenas modificações, o modelo utilizado pelo curso durante a pesquisa de campo. (ICED/UFPA, 1999).

A história do Instituto de Ciências da Educação (Iced), a qual a Faculdade de Pedagogia analisada se vincula, demonstra que a avaliação e a reestruturação curricular sempre foram pensadas como movimentos imbricados e quase simultâneos. Assim, as avaliações sempre foram feitas pela necessidade de mudar o rumo da graduação, para a proposição de um novo modelo formativo, e não para acompanhar o currículo em andamento. Por isso, as experiências avaliativas das décadas de 80 e 90 foram pontuais e

descontínuas, voltadas à analisar a percepção da comunidade sobre o curso ofertado e o que esperavam de um novo modelo curricular.

Nesse contexto, apesar do caráter participativo e inovador das experiências avaliativas realizadas pelo Iced na década de 90, pautadas na avaliação emancipatória de Saul (1988) e nas observações da Anfope (1996) sobre a qualificação político-social do pedagogo, estas não consolidaram o interesse pelas práticas avaliativas do curso no cotidiano desta unidade acadêmica. A avaliação do próprio curso, em sua face educativa, ficou restringida a ideia de reforma, e não de acompanhamento, e seus efeitos limitados ao campo do currículo, sem a percepção que avaliar constantemente o curso produz consequências muito mais amplas, como já demonstramos.

Sem uma proposta de avaliação para acompanhar o currículo implantado em 2000, pela Resolução Consep/UFPA 2.669/99, o Iced foi incluído entre as unidades convidadas pela Pró-reitoria de Graduação (Proeg) para participarem do Projeto de Avaliação de Cursos, que iniciou a partir do segundo semestre de 2003. Todavia, a comunidade do Iced não aceitou integrar o referido Projeto por compreender que o formato e os instrumentos avaliativos eram baseados em uma visão tecnológica e tradicional de avaliação e por isso, não eram condizentes com o perfil do curso de Pedagogia. Mantendo uma posição contrária e crítica ao Projeto de Avaliação, o Iced não participou de nenhum dos ciclos avaliativos realizados pela Proeg, pelo menos até o período do trabalho de campo neste curso que findou no segundo semestre de 2009. Sobre essa resistência Maria e Joana, docentes da Faculdade de Pedagogia, ponderam:

Aqueles quadradinhos não combinavam com o perfil da Educação. É uma coisa muito técnica, muito mecânica. [...] Então eu acho que a Educação disse 'há, não gostamos disso aí e não vamos aceitar dessa forma' porque nós temos sempre a percepção que temos condição de avaliar mais construtivamente e não fazemos. Achamos que podemos avaliar de forma mais detalhada, mais construtiva, mas não é assim. (Maria, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Sempre soube que teríamos que fazer a avaliação do curso. Nós traçamos várias vezes um processo avaliativo e foi daí que surgiu a ideia de delinear os nossos próprios instrumentos, já que o povo daqui não queria os questionários da Proeg, achavam que parecia uma imposição da reitoria. Porque aqui temos condições, temos pedagogos e sabemos delinear todo um processo avaliativo. Então, para que aceitar uma coisa que parecia muito mais técnica do que um processo avaliativo. Mas a nossa tentativa acabou se restringindo a apenas uma comissão. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

As reflexões de Maria e Joana indicam que o desacordo da comunidade do Iced com os instrumentos avaliativos da Proeg, considerados muito técnicos e pouco pedagógicos, explica a negativa da Faculdade de Pedagogia em compor o Projeto de Avaliação. Outra justificativa para não aderir ao Projeto, foi às condições acadêmicas privilegiadas do Iced,

pois este possui mestres e doutores em Educação, logo, profissionais capacitados para propor estratégias pautadas na avaliação formativa e democrática. No entanto, as entrevistadas lamentam que apesar da competência instalada na Faculdade de Pedagogia, esta não conseguiu efetivar um processo próprio de avaliação do curso, ficando restrita a proposição de uma metodologia avaliativa como detalham os fragmentos subsequentes:

A avaliação que foi feita do curso de Pedagogia não foi, bem dizer uma avaliação de curso. O que realmente foi feito, foi uma proposta de avaliação e dentro dessa proposta nós elaboramos alguns instrumentos para os professores e para os discentes. Nós elegemos uma comissão para a avaliação do curso porque tínhamos que apresentar a avaliação na nova proposta do projeto político-pedagógico do curso. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O que efetivamente se fez de avaliação no curso de pedagogia? Nós elaboramos vários questionários de avaliação de disciplina, de avaliação docente, para subsidiar a reestruturação do curso. Mas, desde o tempo que você era aluna [de 93 a 98], de lá pra cá as tentativas de avaliação foram muito escassas e eu acredito que a avaliação da pedagogia deveria servir senão de modelo, mas de motivação para os demais cursos da universidade. (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Os trechos das entrevistas revelam que a avaliação do curso de Pedagogia não ultrapassou a dimensão propositiva. Ficou limitada a organização de uma comissão e a elaboração de questionários avaliativos a serem aplicados entre alunos e professores. Inclusive, como explicou Keila, os instrumentos não ficaram muito diferentes dos questionários propostos pela Proeg. Não obstante, a comissão acreditava que mesmo sem muitas modificações, era importante que os instrumentos fossem elaborados no próprio Iced para diminuir a resistência do corpo docente à avaliação do curso, mas essa tentativa não surtiu o efeito desejado. Da mesma forma que as tentativas anteriores, realizadas após 99 para o acompanhamento do novo modelo curricular, esta comissão não conseguiu despertar o interesse da comunidade acadêmica da Pedagogia para os processos avaliativos.

Em virtude das dificuldades para convencer a comunidade do Iced sobre a necessidade da avaliação do curso de Pedagogia, a proposta da comissão avaliativa não foi efetivada. No entanto, o documento elaborado por esta comissão permitiu responder, pelo menos formalmente, às exigências da Administração Superior, que cobrava das unidades a adequação do Projeto Político-Pedagógico às orientações das DCN e ao novo Regimento da Graduação. Em ambos os documentos, a avaliação do curso se destaca, obrigando a inclusão do tema avaliativo. Sobre esse processo esclarece Joana:

Se tu perguntares se tínhamos condição de fazer uma avaliação de curso, é claro que tínhamos. Aqui é um celeiro de pedagogos, de profissionais que trabalham com avaliação, que trabalham com configurações curriculares. Mas, infelizmente, não se fez. Se propôs outro desenho curricular, se propôs a avaliação desse desenho, mas não se aplicou os instrumentos, nada.

Depois, quando nós estávamos finalizando o projeto, apareceu o Roger⁶⁹, que está afeto mais à avaliação lá na reitoria, começou a cobrar ‘cadê o projeto de vocês?’, ‘cadê a proposta de avaliação?’ A nossa já estava pronta e ficou muito boa, mas não fizemos a avaliação. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Observa-se que para Joana a Faculdade possuía competência para gestar um processo autoavaliativo, mas isso não foi possível em virtude de problemas internos ao Iced. Sem apoio efetivo da comunidade acadêmica, a Faculdade respondeu às exigências da Administração Superior apresentando apenas uma proposta avaliativa, sem realizar a avaliação demandada pela Instituição. Inclusive, tal proposta nem foi amplamente debatida fora da comissão responsável, tanto que todos os professores da Pedagogia que tivemos contato durante o trabalho de campo afirmaram desconhecer a existência de uma proposta de avaliação do curso.

Nesse contexto, apesar das condições acadêmicas parecerem muito favoráveis a uma avaliação formativa, a vontade de avaliar, a *illusio* que mobiliza os *habitus* e os conhecimentos para a prática avaliativa, não encontrou condições adequadas para se desenvolver no Iced, pelo menos durante o período de trabalho da comissão avaliativa.

Segundo as professoras entrevistadas, entre os motivos que impediram que o interesse pela avaliação do curso pudesse crescer na Faculdade de Pedagogia se encontram os desacordos políticos internos a esta unidade, como argumenta Joana:

Eu não apliquei em lugar nenhum os instrumentos avaliativos elaborados pela comissão. O Instituto possui relações muito tensas em função de grupos políticos que estão aqui. Há boicotes, uma série de coisas. Não há trégua entre os grupos para se pensar assim ‘poxa, numa avaliação quem lucra são os professores, são os alunos’. Isso é triste porque nós somos a referência na formação de professores no Pará. Temos alunos de todo lugar que procuram nosso mestrado, nosso doutorado. Os outros campi também pegam nosso projeto político-pedagógico como referência. Mas, não conseguimos realizar uma avaliação de fato. Não aplicamos nenhum instrumento, nada. Nós realmente elaboramos alguns passos e colocamos no projeto político-pedagógico, mas não vai ser feito. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

A narrativa evidencia que as divergências políticas entre os docentes do Iced obscurecessem os problemas específicos da graduação, pois fazem com que temas de interesse geral da comunidade acabem ficando em segundo plano. Essa situação é lamentada por Joana que acredita que apesar dos desacordos políticos é preciso construir consensos em virtude da importância do Iced para a realidade Amazônica.

Ainda segundo as entrevistadas, outra questão que dificulta o crescimento do interesse pela avaliação no Iced é a percepção que toda proposta de avaliação de cursos

⁶⁹ Nome fictício.

segue a orientação doutrinária das políticas avaliativas, baseada na ideia de Estado Avaliador que, como já explicamos no capítulo anterior, se encontra muito inclinada para uma perspectiva produtivista e privatista. Sobre essa questão esclarece Keila:

Há um pensamento comum aqui que toda e qualquer avaliação governamental é ideológica, tem como finalidade única e exclusiva a regulação, que não é uma avaliação propriamente dita, para fins de planejamento e tomadas de decisão. Essa negação da avaliação impede até que as pessoas sejam mais flexíveis a um processo que é educativo porque a avaliação tem um sentido formativo muito interessante. E o curso acaba não praticando a avaliação, não participando de seminários avaliativos. Já virou um senso comum que qualquer tipo de avaliação você pode ser refratário porque se livra do estigma de estar fazendo a vontade do governo. (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O fragmento indica que, segundo Keila, a avaliação do curso é percebida pela comunidade do Iced mais em sua face regulatória, dificultando que os professores aceitem participar de processos propostos até pela própria Faculdade. Dessa forma, os *habitus* críticos sobre a avaliação externa impediriam que um processo mais formativo se desenvolvesse.

Segundo as entrevistadas, a recusa em participar da avaliação desenvolvida pela Proeg, bem como a ausência de propostas alternativas para a avaliação de cursos, trazem consequências negativas à Faculdade de Pedagogia porque a isola e a impossibilita de participar crítica e propositivamente dos processos de transformação das práticas que estão a ocorrer na UFPA, como pondera Maria:

Nós não entramos naquele Projeto da Pró-reitoria de ensino [...] foi bom pra nós, por um lado, mas ficar isolado é meio complicado porque você não se intera do que ocorre com os outros cursos e do próprio processo avaliativo, mas cada um de nossos professores faz sua avaliação em sala de aula, mas ainda não vejo um trabalho onde todos possam avaliar o curso, isso não percebi concretamente. (Maria, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O fragmento indica que a opção do Iced de não participar do Projeto de avaliação da Proeg possuiu um aspecto positivo, pois, na percepção da entrevistada, garantiu a autonomia da Faculdade para elaborar seus próprios instrumentos avaliativos. Entretanto, tal ausência limitou a efetiva participação e colaboração da Faculdade de Pedagogia nos processos avaliativos da UFPA. Nesse contexto, o Iced não exerceu o protagonismo que poderia ter em virtude do grande capital acadêmico que possui. Outro aspecto negativo, é que a ausência de participação nos esforços avaliativos impulsionados pela Administração Superior, vinculados ao modelo difundido pelo Sinaes, dificulta que os professores aceitem a necessidade de consolidar um processo avaliativo que extrapole a sala de aula.

Assim, para Maria, a avaliação do curso não ganhou espaço na Faculdade de Pedagogia porque o corpo docente ainda não se encontra convencido da necessidade de

tomar o curso e suas práticas como um problema a ser pensado coletivamente, de instaurar *“um trabalho onde todos possam avaliar o curso”*.

A dificuldade de avaliar coletivamente o curso, ressaltada por Maria, lembra que a avaliação é uma prática comum entre os professores da Faculdade de pedagogia. Estes constantemente realizam procedimentos de avaliação do trabalho pedagógico e dos componentes curriculares durante o desenvolvimento de suas disciplinas nas turmas de graduação. Todavia, essa avaliação assume um caráter muito individualizado e subjetivo, pois cada docente decide os critérios, instrumentos e finalidades do processo. Decide, inclusive, se irá haver ou não a avaliação do processo de ensino vivenciado.

Nesse contexto, apesar de não realizar formalmente a avaliação do curso a pesquisa de campo revelou a existência de práticas autoavaliativas na Faculdade de Pedagogia. Compatível ao que explicamos na introdução do trabalho, pensar as práticas autoavaliativas não vinculadas ao Sinaes é compreender que no cotidiano institucional a autoavaliação pode assumir outros formatos. Formas, inclusive, não sistematizadas e nem reguladas pela gestão institucional, como é o caso das práticas autoavaliativas observadas no curso de Pedagogia.

Tal situação ratifica o observado por Volpato (2007), que as avaliações no cotidiano das salas de aula, por meio da negociação entre professores e alunos, se constituem também em práticas autoavaliativas. Essas práticas, pautadas no diálogo com os alunos, para conhecer seus questionamentos, preocupações e tensões, permitem ao professor realizar mudanças que objetivam não apenas resolver problemas pontuais de sua matéria ou disciplina, mas ofertar um processo formativo de melhor qualidade, logo, possuindo efeitos sobre a docência universitária. Efeitos mais difíceis de serem analisados em virtude de sua informalidade e ausência de registros.

Apesar da existência dessas práticas autoavaliativas mais espontâneas, a pesquisa de campo na Faculdade de Pedagogia indicou que há um óbice entre essas práticas informais de avaliação e os mecanismos formais de gestão curricular e acadêmica utilizados pela Faculdade e/ou pelo Iced. Não conseguimos observar o efetivo aproveitamento dessas informações acumuladas pelos professores para a constituição de um processo formal de avaliação do curso. Inclusive, o não aproveitamento dessas avaliações que ocorrem na dia-a-dia da graduação, para fundamentar o início de um processo de avaliação da faculdade, é lamentado por todas as docentes entrevistadas.

Pelo exposto, percebe-se que o problemático da Faculdade analisada não foi à negativa em participar do projeto avaliativo da Proeg, vinculado ao modelo do Sinaes, mas não ter conseguido, até a época do trabalho de campo, efetivar um modelo autoavaliativo próprio. Modelo este adequado à perspectiva crítica e democrática da área de educação e capaz de absorver e impulsionar as práticas reflexivas já existentes no cotidiano do curso.

7.2. Efeitos da autoavaliação não vinculada ao Sinaes no curso de Pedagogia.

Como já explicamos na introdução, o curso de Pedagogia foi selecionado para compor o estudo porque não participou da experiência avaliativa proposta pela Proeg, permitindo ponderar sobre a forma e os efeitos das práticas autoavaliativas não vinculadas ao Sinaes. Além disso, como a Pedagogia não participou do Projeto de Avaliação de cursos e nem executou um processo avaliativo próprio, esta faculdade nos possibilitou também refletir sobre como as oito variáveis anteriormente analisadas, nos cursos de Direito, Biologia e Engenharia da Computação, surgem em um contexto no qual as práticas autoavaliativas não se encontram sistematizadas, mas existem em caráter informal.

Assim, no que se refere ao interesse pela avaliação observa-se, na Faculdade de Pedagogia, que o fato de não aderir ao Projeto da Proeg e nem efetivar uma proposta endógena de avaliação do curso possui como consequência a falta de mecanismos formais que incentivem a prática autoavaliativa. Contudo, a autoavaliação é realizada no cotidiano da sala de aula, por meio do diálogo entre professores e alunos, de forma não sistematizada, predominantemente espontânea e subjetiva.

Nesse modelo individualizado, cada docente realiza os ajustes que considera necessário, fazendo da avaliação uma prática limitada a sua disciplina e a melhoria de seu trabalho pedagógico, não sendo a gestão curricular, pedagógica e administrativa do curso transformada em foco dos debates e das análises coletivas realizadas no Iced. Segundo Maria *“Eu não vejo interesse dos professores em avaliar o curso, não há muita preocupação com isso. Há um grupo que está sempre atento e preocupado com isso, mas a maioria não. Não vejo isso nos corredores”*.

Esta situação corrobora o afirmado pelos docentes entrevistados nas três faculdades anteriormente analisadas, no caso, que sistematizar e executar uma experiência prática de autoavaliação do curso é fundamental tanto para vencer a desconfiança e a apatia em relação ao tema, quanto para despertar o interesse do coletivo acadêmico, em especial dos professores, pela avaliação e gestão do curso.

Importa destacar que a avaliação externa da Pedagogia, por meio do Enade, também não demonstrou ampliar o interesse avaliativo dentro da Faculdade analisada por dois motivos. Primeiro, em virtude das críticas ao modelo tecnológico que caracteriza o Exame e, segundo, pelos resultados alçados, pois como explica Keila, *“a pedagogia faz uns resultados razoáveis no Enade, talvez por isso não se discuta muito o exame”*. Similar ao observado na Biologia, o conceito positivo atingido pela Pedagogia estimula que o Enade não seja discutido e nem as práticas formativas desenvolvidas pela Faculdade sejam problematizadas, uma vez que estas conseguem garantir um bom conceito no Exame.

O relatório do Enade 2008, referente ao curso de Pedagogia da UFPA do *Campus* de Belém, ratifica a informação de Keila sobre o desempenho dos alunos, porque este curso atingiu o conceito 3, um resultado razoável para uma escala é 1 a 5, como é a do Enade. Além disso, a Pedagogia da UFPA apresenta um desempenho um pouco acima da média nacional, pois os ingressantes e concluintes desta unidade acadêmica atingiram 44,8 e 50,3 respectivamente, contra uma média nacional de 41,6 para os ingressantes e 48,9 para os concluintes. (INEP/ ENADE, 2008).

Neste Cenário, é possível inferir que os mecanismos oficiais de avaliação, tanto internos quanto externos à UFPA, não se apresentam na Faculdade de Pedagogia como um estímulo prático ao questionamento dos *habitus* incorporados pela comunidade do Iced. Contudo, se a percepção da necessidade de mudar os *habitus* não aparece pelos processos avaliativos vinculados ao Sinaes, esta surge, segundo as docentes entrevistadas, por meio das reflexões e dos acordos das entidades acadêmicas e profissionais da área de Educação, como esclarece Keila no trecho fornecido a seguir.

As discussões do Instituto têm dois direcionamentos, um é da Anfope, que eu diria que é praticamente determinante nas discussões do instituto, e a outra é o posicionamento dos diretos das Faculdades de Educação. A Anped também tem uma contribuição importante nas discussões. Eu já vi, pelo menos nesses últimos encontros com a direção do instituto, uma menção mais pontual sobre a necessidade do cumprimento das Diretrizes Curriculares, o que antes era rechaçado completamente. Tem ainda a questão da Pró-reitoria de ensino da universidade que hoje exige que se faça a avaliação do curso. Então, apesar da resistência e da crítica que se faz a esse tipo de orientação mais diretiva, a universidade hoje está bastante parametrizada por resoluções que acabam dando uma homogeneidade, que eu acredito que é necessária, e avaliação está dentro disso. (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Observa-se no fragmento acima que a avaliação vem sendo inserida como uma demanda a ser enfrentada pela Faculdade de Pedagogia não pelo cotidiano institucional e nem pela avaliação externa, mas pelas entidades profissionais e pelas diferentes regulamentações que o curso precisa acatar, em especial às curriculares como as DCN. Assim, por mais que o interesse avaliativo em relação ao curso ainda não tenha encontrado terreno fértil no Iced, a sistematização de processos autoavaliativos surge como uma demanda cada vez mais forte, seja por meio das exigências da Administração Superior, seja pela pressão de determinados *stakeholders* da área de Pedagogia, como a Anfope.

Sobre a variável comunicação acadêmica, a pesquisa de campo nos permitiu perceber a ausência de mecanismos que ampliem a comunicação da Faculdade de Pedagogia com o corpo discente, função esta desempenhada pela avaliação nos três cursos analisados. Esta questão é enfatizada no fragmento subsequente.

Os alunos vão conhecendo o curso através das disciplinas e dos professores. Então, é preciso ter uma nova cultura dentro da Faculdade para que os alunos conheçam toda essa engrenagem, porque não é só a questão acadêmica, é também a questão da formação. De ter respostas a 'o que estou estudando? Pra quê? O que vou fazer?'. (Maria, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O depoimento de Maria deixa perceber que a comunicação com o corpo discente precisa de mecanismos mais eficientes que permitam aos alunos compreenderem e participarem de seu processo formativo. A falta destes mecanismos possui consequências negativas sobre o alunado, desmotivando os alunos a permanecerem, gostarem e concluírem essa graduação.

Na variável infraestrutura e financiamento observa-se que as melhorias físicas ocorreram no Iced concomitante aos melhoramentos nos outros institutos. Assim, fazer ou não fazer a autoavaliação do curso não determinou a existência de avanços infraestruturais dentro da UFPA. Dessa forma, pode-se inferir que as políticas de fortalecimento das universidades públicas e outras ações correlatas, ocorridas durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permitiram a ampliação do financiamento para as atividades acadêmicas, trazendo impactos na infraestrutura das unidades acadêmicas da UFPA, independente destas terem ou não realizado experiências autoavaliativas. Essa questão é enfatizada por Keila no segmento transcrito a seguir.

Sinceramente eu acho que as mudanças que aconteceram na infraestrutura do Instituto, no conforto ambiental e mesmo no currículo são muito em função das políticas do governo Lula e não propriamente por uma avaliação. O processo avaliativo no Instituto é intermitente, não tem constância. Não existe 'então vamos reformular o projeto pedagógico, vamos fazer uma avaliação, vamos mudar aqui e vamos mudar ali'. (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

A narrativa evidencia que as melhorias infraestruturais e até algumas modificações curriculares não foram frutos de processos autoavaliativos, mas consequências de políticas educacionais gestadas no governo Luís Inácio Lula da Silva. Diferente do observado no Direito e na Engenharia da Computação, a Pedagogia não pautou as melhorias infraestruturais em um processo de reflexão coletiva, no qual os discentes possuísem um papel importante na definição das necessidades do curso. Assim, apesar das melhorias físicas terem ocorrido no Iced faltaram canais de consulta democráticos que qualificassem as decisões sobre onde, como e quanto investir.

A variável "dinâmicas curriculares" revelou as problemáticas que a falta de mecanismos sistematizados de autoavaliação e de diálogo coletivo acarretam ao curso de Pedagogia. Segundo as entrevistadas, a matriz curricular apresenta problemas de fluxo, alocação de carga horária, conteúdos e atividades que desagradam à maioria do corpo docente. Ainda segundo estas professoras, a ausência de uma avaliação do curso limita as

queixas aos corredores da instituição, não as transformando em um debate necessário sobre o sentido do curso de Pedagogia ofertado pelo Iced.

Nesse contexto, as entrevistadas defendem que a reflexão do currículo da Pedagogia é uma tarefa que precisa ser assumida pelo Iced, pois tanto os professores sentem a necessidade de ajustes, quanto estão sendo demandados pela própria instituição, como explica Maria: *“Desde 99 as mudanças foram mínimas e o curso precisa tomar um novo fôlego [...] nós já estamos nos sentindo sufocados com essa matriz curricular. Não sei se as mudanças são para curto ou longo prazo, mas a pró-reitoria também nos exige”*.

A falta de avaliação do curso incentiva que a análise sobre as mudanças curriculares fique limitada ao corpo docente, sem um debate mais amplo e democrático sobre o currículo da graduação. Para Keila, a ausência de uma prática avaliativa do curso limita o debate curricular às reuniões docentes e o transforma em uma disputa de carga horária, em suas palavras:

Eu acho que os resultados de nossas tentativas de avaliar o curso são insignificantes. Não servem para nos ajudar a reformular o curso. Não serve para diminuir a reserva cartorial e ideológica que existe entre alguns professores. [...] O projeto tem que ter a cara dele, afinal de contas, ele que é o Doutor em currículo, por exemplo. Fulano o Doutor em políticas públicas. Então, você vê um cabo de força, às vezes até político-partidário na reformulação de um currículo. Não há resultados de uma avaliação prevalecendo e sim os desejos de alguns docentes. (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Observa-se que para Keila a falta de procedimentos autoavaliativos no curso permite que os aspectos formativos não sejam colocados em primeiro plano na análise curricular, ficando mais evidente os embates por um desenho de currículo que privilegie a formação de determinado docente ou grupo de professores. Além disso, ainda para Keila, a falta de uma autoavaliação do curso impede que a graduação em Pedagogia possa ser planejada, projetada e acompanhada, como explica: *“Eu não vejo uma avaliação que nos auxilie a caminharmos para um objetivo maior, de médio e longo prazo. Não vejo que exista um direcionamento para o curso”*. Ainda sobre essa questão a entrevistada pondera:

O currículo tem três espelhos, o colocamos no papel, o falamos que fazemos na sala de aula e o que efetivamente o aluno aprende. Então, essa distância entre o currículo escrito e o currículo vivenciado tem muito haver com o acompanhamento, com a avaliação. Eu acho que esse trabalho pedagógico não é feito aqui e ele é um elemento fundamental para saber que rumo o curso está tomando. Eu me lembro, quando participei da reformulação anterior, nós tínhamos muito essa preocupação, ‘mudar o currículo, muda a mente do professor?’ será que estamos mudando a ementa, mudando a carga horária e o professor vai continuar fazendo as mesmas coisas do currículo anterior? Como saber de tudo isso se não avaliamos? (Keila, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O fragmento destaca a importância de utilizar a avaliação não apenas para mudar o curso, mas também para acompanhar a materialização das mudanças propostas, até

porque mudar o PPP não significa mudar os docentes. É preciso acompanhar como os professores respondem as novas exigências e ajudá-los nessa árdua tarefa de mudança dos *habitus*. No entanto, Keila compreende que essa responsabilidade de avaliar para acompanhar não foi assumida pelo Iced após a reformulação de 99, ficando dez anos sem que efetivamente o currículo fosse alvo de reflexão. Sem essa reflexão, perguntas fundamentais ao desenvolvimento do curso não foram respondidas, o que para Joana, acarreta prejuízos principalmente para alunos, que se sentem perdidos e desmotivados, em suas palavras:

Eu penso que o nosso curso de pedagogia vem se desqualificando, até por falta de uma avaliação. O aluno passa e vem fazer pedagogia como se fosse um momento de passagem, um caminho para ir para outro lugar, quando abrir o processo de seleção para o vestibulinho. Os alunos começam aqui e no próximo semestre, quando vou perguntar: 'e aí, que tal, tá gostando do curso?' eles dizem 'não professora, já estou pedindo minha transferência não sei para onde'. Então, o curso fica desqualificado. O curso não dá um direcionamento aos alunos. Não fornece uma formação para que possamos discutir a identidade desse pedagogo. Porque o aluno pergunta: 'mas sim, eu entrei no curso de pedagogia e eu vou me formar em que?', 'vou formar em gestor?' 'vou formar em professor de primeiras séries, mas eu não quero ser professor das primeiras séries porque não paga bem, porque eu não tenho como sustentar a minha família'. Todas essas questões. O curso vem postergando a avaliação e até agora não está muito claro o que a gente quer formar. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

A narrativa permite observar a preocupação da entrevistada com a evasão do curso e a falta de um diálogo com os estudantes sobre o sentido e significado de ser Pedagogo. Falta, para a entrevistada, uma avaliação de curso que permita expor as angústias dos estudantes sobre seu futuro profissional e acadêmico que possibilite aos alunos conhecer, gostar e permanecer nesta licenciatura.

Na percepção de todas as docentes entrevistadas, o curso de Pedagogia precisa mudar e para mudar, o interesse pela autoavaliação precisa ser ampliado no Iced para que as mudanças sejam conscientemente realizadas. Como explica Maria:

Não é só o curso de pedagogia que tem que mudar. Essa exigência vem do próprio mercado de trabalho, mas também vem do próprio aluno que é um aluno novo. Não é mais aquele aluno de ontem. [...] e há também a competitividade, a aceitabilidade do curso e, sobretudo, a qualidade da formação profissional, porque hoje se busca a excelência. (Maria, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

Observa-se que para a entrevistada, a despeito de toda resistência que ainda existe na comunidade do Iced, a avaliação é um desafio que precisa ser encarado pelos docentes da Pedagogia, pois as pressões por mudanças ocorrem em vários níveis, com destaque para as novas exigências do mercado e dos próprios alunos. Maria destaca ainda a competição, com os outros cursos de graduação e de Pedagogia ofertados por outras IES,

que também impulsiona à mudança porque afeta a sobrevivência da Faculdade, pois é preciso que as turmas se renovem.

Por meio das entrevistas, da observação e de conversas informais com alunos da Faculdade de Pedagogia foi possível perceber que a variável atuação discente não apresenta o peso observado nos cursos de Direito e Engenharia. Na Pedagogia, apesar dos alunos perceberem que suas críticas são ouvidas pelos docentes e pela Faculdade, estes se queixam que estas não são efetivamente utilizadas, pelo menos em curto prazo, para a realização de mudanças no percurso formativo.

Como explica Joana, os alunos não criticam efetivamente o modelo curricular, mas a adequação deste às necessidades reais das turmas de graduação, em suas palavras:

Os alunos também se sentem incomodados, reivindicam. Dizem que não podemos achar que o curso de pedagogia noturno é igual ao diurno. Que temos que dar atendimento diferenciado. Não em termos de desqualificar a graduação, mas um atendimento diferenciado que venha atender as especificidades do aluno da noite. Onde mais percebemos lacunas são nos estágios e práticas porque tem um problema comum, o professor larga o aluno no estágio e depois some, não vem mais. (Joana, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

O depoimento indica que os alunos demandam que a Faculdade de Pedagogia observe os problemas específicos de cada turma e turno, principalmente em relação às práticas e estágios. Como exemplificou Joana, a turma da noite não consegue realizar a prática em Educação Infantil porque não há turmas dessa modalidade no período noturno, bem como não consegue realizar a prática na Escola Normal pela inexistência desse curso na capital.

Para todas as entrevistadas, sistematizar e consolidar a autoavaliação do curso é fundamental para dar força às reivindicações dos alunos da Pedagogia. Compreendem ainda que é importante fazer com que os alunos se sintam participando das decisões da Faculdade para ampliar o comprometimento do corpo discente, pois segundo Joana, os alunos não assumem o curso “*como seu*”.

Incentivar que os discentes se percebam como parte importante da comunidade acadêmica da Faculdade de Pedagogia torna-se necessário porque, para Joana, “*os alunos reclamam, mas não tem tanto eco quanto os alunos do jurídico que vem para ficar*”. Assim, para a entrevistada, diferente dos estudantes de Direito que efetivamente assumem a formação jurídica e acabam exercendo uma pressão considerável sobre sua Faculdade, os alunos da Pedagogia permanecem indecisos se realmente querem ser pedagogos.

No que se refere a variável “seleção e capacitação de professores”, foi possível observar que a falta de processos formais de autoavaliação na Faculdade de Pedagogia contribui para que a entrada de novos professores não seja debatida e acompanhada a

partir de informações mais sistemáticas sobre as necessidades evidenciadas pelo cotidiano do curso e pelo modelo curricular.

Apesar do ingresso de novos professores não ser pautado em uma avaliação do curso, as docentes entrevistadas acreditam que estas contratações são importantes para a sistematização e consolidação dos processos autoavaliativos no Iced, porque os novatos são menos resistentes a ideia de autoavaliação, como explica Maria no segmento apresentado na sequência.

O professor que chega hoje é mais suscetível à mudança. Ele aceita de bom grado porque está chegando [...] Essa chegada de novos professores vem trazendo um compromisso maior para o curso. Mudança no sentido de não se conformarem com o esse tipo de trabalho. Não somos mais departamentos somos uma Faculdade. Uma barca de mais de 100 professores e muitos dos novos são mestres e doutores. (Maria, grupo docente pedagogia, UFPA, 2009).

A narrativa de Maria indica que esta considera que os professores novatos são mais suscetíveis à avaliação porque compreendem e aceitam a necessidade de mudar.

Como as práticas autoavaliativas observadas no curso de Pedagogia se concentram no cotidiano da sala de aula estas indicam possuir poucos efeitos sobre a gestão do curso. De outro modo, a “regulação e autorregulação docente” surgem como o aspecto mais influenciado por esse tipo de prática autoavaliativa. Por meio do diálogo com os alunos, os professores refletem sobre sua atuação pedagógica e realizam ajustes em suas práticas e nos componentes e experiências curriculares que se encontram sob sua responsabilidade.

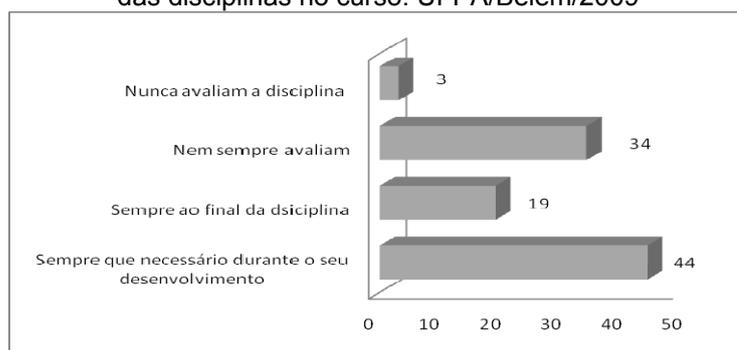
Pelo exposto, é possível inferir, a partir das entrevistas, da observação e de conversas informais com professores e alunos, que apesar de existirem processos cotidianos de autoavaliação, realizados pelos docentes durante as disciplinas, a ausência nos últimos dez anos de experiências sistemáticas de avaliação do curso possui consequências negativas à Faculdade de Pedagogia do Iced. Esta lacuna permite que os professores alimentem muitos receios sobre a capacidade formativa da autoavaliação, mesmo quando esta será totalmente realizada pela própria Faculdade.

Sem um mecanismo sistemático e coletivo de reflexão da prática, as mudanças na Faculdade de Pedagogia se convertem em tarefas individuais, fazendo com que cada professor assuma o difícil trabalho de ajustar seus *habitus* às novas demandas que explodem no cotidiano da universidade. Assumir individualmente uma tarefa que exige o trabalho coletivo torna ainda mais dramático o processo de reflexão e mudança da prática. Joana, assumindo um discurso muito subjetivo e dolorido exemplifica essa questão ao afirmar: “*Essa dificuldade de trabalharmos juntos para o bem do curso me deixa muito triste e angustiada. Quando eu entro na sala de aula eu mesma, enquanto docente, me pergunto: meu Deus, eu estou formando o quê? Para quê? Para onde?*”.

7.3. A visão dos alunos: a avaliação como canal de diálogo com o professor

Como já explicamos, apesar da Faculdade de Pedagogia não possuir, pelo menos até o término do trabalho de campo, um processo efetivo de avaliação do curso, é possível observar que a avaliação das disciplinas pelos alunos é uma prática constantemente realizada pelos professores nas salas de aula. O gráfico a seguir ilustra essa situação:

Gráfico 11. Percepção dos alunos de Pedagogia sobre a sistemática de avaliação das disciplinas no curso: UFPA/Belém/2009

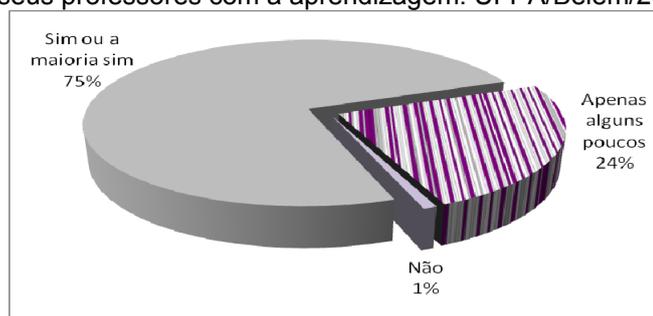


Fonte: Questionário, 2009.

O gráfico desvela que 44% dos alunos declaram que os professores da Pedagogia avaliam a disciplina sempre que necessário para a realização de acordos e ajustes no percurso, ratificando a informação das docentes entrevistadas que a avaliação é uma prática exercitada no cotidiano da graduação em Pedagogia, porém limitada a sala de aula e a relação direta entre o professor e os alunos. No mesmo sentido, 19% indicam que ao final da disciplina os docentes solicitam que os alunos avaliem o processo desenvolvido. No entanto, 34% dos alunos percebem que os professores nem sempre avaliam as disciplinas ou como afirmam 3%, nunca avaliam. Assim, os percentuais indicam que a avaliação da disciplina é uma decisão individualmente tomada pela maioria dos professores, porém, como não é uma prática institucionalizada pela Faculdade, alguns docentes não permitem que os alunos participem crítica e propositivamente desse processo.

No que se refere ao compromisso dos professores com a aprendizagem, a maioria dos alunos também indicou acreditar que estes se preocupam se os estudantes estão ou não aprendendo. O gráfico 12 apresenta os percentuais e demonstra que 75% dos alunos ouvidos declaram que a maioria dos professores do curso de Pedagogia se preocupa em garantir que os alunos aprendam. Não obstante, 24% dos alunos avaliam que apenas alguns poucos docentes estão comprometidos com a aprendizagem ou, como indicam 1%, que não percebem que os professores realmente se preocupem com a compreensão do conteúdo e das atividades ministradas. O gráfico subsequente ilustra essa situação.

Gráfico 12. Percepção dos alunos de Pedagogia sobre o compromisso de seus professores com a aprendizagem: UFPA/Belém/2009



Fonte: Questionário, 2009.

Observa-se que, apesar de algumas críticas, a maioria dos alunos percebe o compromisso dos professores da Pedagogia com a Aprendizagem. Especificamente sobre esta questão, importa destacar que em conversas informais com os estudantes as principais críticas ouvidas sobre o trabalho docente se referiam as práticas e estágios, bem como o desconhecimento dos novos campos de atuação do Pedagogo. Os alunos se queixaram ainda da dificuldade de dialogar sobre o curso, de expor suas necessidades formativas e suas dúvidas e inseguranças, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto ao horizonte da pós-graduação.

No entanto, muitos afirmaram que a falta de protagonismo dos próprios alunos também contribui para que o diálogo sobre o curso não aconteça porque muitos estudantes não se interessam em discutir estas questões, simplesmente querem concluir a graduação sem grandes atropelos e por isso, não reforçam as demandas do corpo discente e nem pressionam para que ocorram processos importantes ao curso como os avaliativos.

No que se referem às mudanças percebidas pelos alunos no curso, muitos indicaram que vários aspectos dessa graduação estão melhorando, em especial o desempenho dos docentes e a relação professor e aluno. A tabela 20 ilustra essa questão.

Tabela 20 – Transformações no curso de Pedagogia na percepção dos alunos: UFPA/Belém, 2009

| Componente | % | % | % | % |
|------------------------------------|----------------|-----------------|---------------|---------------|
| | Sempre foi boa | Está melhorando | Está piorando | Nunca foi boa |
| Infraestrutura | 33 | 65 | 2 | 0 |
| Assiduidade e pontualidade docente | 36 | 52 | 8 | 4 |
| Desempenho docente | 18 | 76 | 5 | 1 |
| Relação professor – aluno | 18 | 76 | 4 | 2 |
| Avaliação dos alunos | 18 | 71 | 5 | 6 |
| Comunicação com os professores | 20 | 66 | 11 | 4 |
| Comunicação c/ Faculdade e Iced | 9 | 55 | 10 | 26 |

Fonte: Questionário, 2009.

Segundo os alunos, as causas dessas transformações foram, sobretudo, a mudança na coordenação do Iced, uma vez que os questionários foram aplicados dois meses após a posse da nova Diretoria. Assim, os questionários foram distribuídos em um momento que os

estudantes se encontravam muito esperançosos com a nova gestão do Instituto e essa expectativa impactou suas respostas. Apesar dessa limitação, a tabela revela que há movimentos de mudanças no curso de Pedagogia.

No que se refere à infraestrutura 33% dos alunos percebem que esta sempre foi boa ou, na opinião de 65% que está melhorando, o que corrobora a afirmação das docentes entrevistadas sobre as melhorias físicas que ocorrem nesta graduação independente da avaliação do curso. No mesmo sentido, 56% indicaram que a assiduidade e a pontualidade dos professores estão melhorando ou, no juízo de 36% sempre foi boa, desvelando que a regulação da frequência docente não sugere ser um problema na Faculdade de Pedagogia.

Sobre o desempenho docente, a relação professor e aluno e a avaliação da aprendizagem, um pouco mais de 70% dos alunos declaram que percebem melhoras nesses aspectos. Ora, como apenas 18% afirmam que esses três itens sempre foram bons, é possível inferir que na percepção dos alunos, esses aspectos realmente estão passando por alterações mais positivas. Quando solicitados sobre os motivos dessas transformações, os discentes indicaram que além das mudanças na gestão do Iced é preciso considerar as pressões do mercado e da sociedade sobre o curso, pois acreditam que seus professores percebem que precisam responder a essas demandas.

Por fim, a tabela revela que na opinião dos alunos, as maiores transformações na Faculdade de Pedagogia foram na comunicação acadêmica, em especial com a própria coordenação da Faculdade e do Iced, porque 26% declararam que esta nunca foi boa e 55% que está melhorando. Esta situação corrobora o observado nas entrevistas com as professoras do Iced, no caso, que a comunicação é um dos principais obstáculos a ser assumido e enfrentado pelo Iced, o que desvela a autoavaliação, por suas potencialidades dialógicas, como uma estratégia prática indispensável.

8. Efeitos da avaliação: síntese, considerações e questionamentos.

Os dados da pesquisa empírica indicam que apesar da Avaliação Institucional da UFPA, vinculada ao modelo do Sinaes, ainda ser marcada pela parcialidade e descontinuidade, algumas ações realizadas a partir de 2004, estimuladas por políticas curriculares, avaliativas e de expansão, conseguiram repercutir positivamente sobre determinados cursos de graduação. Nesse contexto, embora a Avaliação de Cursos promovida pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) não se apresente organicamente articulada à estrutura Autoavaliativa, que possui na Comissão Própria de Avaliação (CPA) seu principal componente, esta realiza em alguns casos, os ideais formativos colocados à Avaliação Institucional.

Mesmo tendo consequências positivas, a avaliação de cursos ainda não se constitui em um processo amplamente aceito pela maioria das Faculdades da UFPA. Muitas ainda apresentam resistências, principalmente por temerem a face regulatória que a avaliação de cursos acarreta. Contudo, os cursos que enfrentaram, desenvolveram e utilizaram os resultados avaliativos, como as Faculdades de Direito, Engenharia da Computação e a Licenciatura em Biologia, indicam que a face regulatória é uma consequência sempre presente, mas é apenas um dos aspectos. A avaliação possui um amplo raio de efeitos. É claro que estes nem sempre são formativos, mas também não são apenas gerenciais.

Entre os efeitos formativos o mais pujante é a ampliação dos mecanismos de comunicação e da capacidade dialógica entre os agentes que estudam e trabalham nas graduações. A tabela 21 ilustra essa situação ao demonstrar que para estudantes de Direito, Engenharia da Computação e Biologia, a comunicação, em especial com seus professores, se encontra entre os efeitos mais fortes da avaliação do curso.

Tabela 21 – Impacto da avaliação de cursos na percepção dos alunos de Biologia, Direito e Engenharia da Computação: UFPA/Belém, 2009.

| Componente | Curso/impacto | | |
|--|---------------|----------|------------|
| | Direito | Biologia | Engenharia |
| Infraestrutura | P | P | M |
| Assiduidade e pontualidade docente | P | M | M |
| Desempenho docente | P | M | M |
| Relação professor – aluno | P | M | M |
| Avaliação dos alunos | P | P | M |
| Comunicação com os professores | M | M | M |
| Comunicação com a coordenação do curso | P | M | M |
| Escore geral do curso | P | M | M |

Legenda: P = pequeno; M=médio; G=grande.
Fonte: Questionário 2009.

A tabela 21 indica que, na percepção dos alunos da amostra, a avaliação de cursos sempre produz efeitos, mesmo que pequenos nos oito componentes indicados na tabela. O item “comunicação com os professores” se destaca porque obteve o conceito “médio” em

todos os cursos, o que é um bom desempenho, pois representa o *score* 2 em uma escala de 0 a 3. A tabela demonstra ainda que os alunos de Engenharia apresentam as melhores avaliações sobre o processo avaliativo, nos permitindo conjecturar que a constância e periodicidade da avaliação são importantes para que os alunos possam perceber e acreditar nos efeitos positivos da avaliação em seu curso.

No mesmo sentido, os docentes entrevistados nas três Faculdades citadas indicaram a comunicação e o diálogo sobre o curso, seus dilemas e desafios, como uma das principais consequências da utilização dos resultados avaliativos. Todavia, na opinião dos professores, avaliar o curso possui outros efeitos significativos, como evidencia o quadro 3, que resume e detalha em 10 itens os efeitos da avaliação nos cursos analisados, permitindo observar a existência de semelhanças e algumas especificidades.

Como similaridades destacam-se: o aumento do interesse pela avaliação, que se amplia conforme as práticas são realizadas, chegando a estimular, como ocorre no Direito e na Engenharia da Computação, o interesse pela avaliação externa e sua lógica meritocrática; a introdução de novas responsabilidades e tarefas avaliativas aos professores que se encontram na gestão das Faculdades e a criação de mecanismos para distribuir os afazeres administrativos entre todo o corpo docente; o uso da avaliação para a reformulação curricular e, no caso da Biologia e da Engenharia, para a gestão do currículo; o controle e a regulação do trabalho docente, em especial a assiduidade e pontualidade dos professores; a autorregulação dos educadores, utilizando a avaliação como mecanismo de reflexão e mudança da prática, de ampliação do diálogo em sala de aula e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; a necessidade de ampliar os conhecimentos pedagógicos dos professores o que torna indispensável à formação para a docência universitária. Esta última questão nos leva a lamentar a falta de protagonismo da Faculdade de Pedagogia e do Iced nos processos autoavaliativos, em virtude do grande capital acadêmico e pedagógico que esta unidade possui, capitais estes indispensáveis para que a UFPA possa enfrentar os desafios colocados ao campo científico-educacional brasileiro.

Como diferenças, dois aspectos se destacam no quadro 3. Primeiro, o financiamento, pois as melhorias físicas no curso de Direito contaram com a parceria da Administração Superior, na Biologia não houve melhorias e na Engenharia essas foram custeadas pela própria Faculdade, por meio de recursos provenientes dos projetos de pesquisa, demonstrando que falta na Ifes analisada um tratamento mais equitativo entre os cursos. O segundo aspecto se refere a formação continuada e a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação dos professores da UFPA, porque enquanto no Direito cabe aos professores individualmente assumirem a tarefa de buscarem a formação pedagógica que necessitam, para a Biologia e a Engenharia é fundamental que a instituição assuma suas responsabilidades formativas com o corpo docente.

Quadro 3 – Efeitos da Autoavaliação em três cursos de graduação da UFPA, 2009/2010.

| Itens analisados | Curso de graduação | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | Direito | Biologia | E. da Computação |
| Interesse pela avaliação | ♣ Maior interesse pelos resultados das avaliações externas | ♣ Maior interesse pela autoavaliação | ♣ Maior interesse pelas avaliações internas e externas |
| Comunicação acadêmica | ♣ Melhorias na comunicação da Faculdade com o corpo docente e discente e entre professores e alunos. ♣ Melhorias na comunicação com a Administração Superior. | ♣ Melhorias na comunicação da Faculdade com o corpo docente e discente e entre professores e alunos. ♣ Melhorias na comunicação com a Administração Superior. | ♣ Melhorias na comunicação da Faculdade com o corpo docente e discente e entre professores e alunos. ----- |
| Atuação discente | ♣ Maior participação e interesse dos alunos pelo curso. | ♣ Maior participação e interesse dos alunos pelo curso. | ♣ Maior participação e interesse dos alunos pelo curso. |
| Financiamento e infraestrutura | ♣ Melhorias nas instalações físicas utilizadas pelas turmas de graduação com recursos da Proeg e do Mec. | ----- | ♣ Melhorias nas instalações físicas utilizadas pelas turmas de graduação com recursos da Faculdade (Projetos de pesquisa). |
| Gestão do curso | ♣ Intensificação do trabalho administrativo. ♣ Criação de Coordenações | ♣ Intensificação do trabalho administrativo. ----- | ♣ Intensificação do trabalho administrativo. ♣ Criação de comissões |
| Currículo | ♣ Subsídios à reformulação curricular e a adequação as DCN. ----- | ♣ Subsídios à reformulação curricular e a adequação as DCN. ♣ Gestão do currículo (fluxo e dinâmicas). | ♣ Subsídios à reformulação curricular e a adequação as DCN. ♣ Gestão do currículo (fluxo e dinâmicas). |
| Seleção docente | ♣ Seleção de professores capazes de atender as novas exigências curriculares e avaliativas. | ----- | ♣ Seleção de professores para as áreas disciplinares que apresentam os piores índices nas avaliações. |
| Capacitação docente | ♣ Cobrança para que os professores busquem se capacitar para o novo currículo e adquirir conhecimentos pedagógicos. | ♣ Cobrança para que a instituição ofereça capacitação para os professores com ênfase nos conhecimentos pedagógicos. | ♣ Cobrança para que a instituição ofereça capacitação para os professores com ênfase nos conhecimentos pedagógicos. |
| Regulação do trabalho docente | ♣ Controle da frequência e assiduidade docente. | ♣ Controle da frequência e assiduidade docente. | ♣ Controle da frequência e assiduidade docente. |

Quadro 3 – Efeitos da Autoavaliação em três cursos de graduação da UFPA, 2009/2010. (Continuação).

| Itens analisados | Curso de graduação | | |
|------------------------|---|---|---|
| | Direito | Biologia | E. da Computação |
| Autorregulação docente | <ul style="list-style-type: none"> ♣ Reflexão e mudança da prática docente. ♣ Diálogo com os alunos. ♣ Preocupação com a aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> ♣ Reflexão e mudança da prática docente. ♣ Diálogo com os alunos. ♣ Preocupação com a aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> ♣ Reflexão e mudança da prática docente. ♣ Diálogo com os alunos. ♣ Preocupação com a aprendizagem. |

Fonte: Pesquisa de campo 2009 a 2010.

O quadro 3 permite observar ainda que as experiências avaliativas apresentam tanto consequências formativas quanto aspectos gerenciais. No entanto, muito desses aspectos gerenciais ocorrem porque a própria instituição se omite de acompanhar o uso dos resultados e os efeitos decorrentes das práticas avaliativas. Esta ausência coloca em xeque o sentido formativo assumido pela UFPA em seu Projeto de Avaliação Institucional, pois cada curso precisa aprender sozinho a utilizar a avaliação, o que não contribui para a integração institucional e nem para manter as ações no horizonte da avaliação formativa.

A multiplicidade de consequências resumidas no quadro 3 nos lembra a complexidade da autoavaliação na universidade, porque esta significa refletir sobre os *habitus* e as *illusios* incorporadas pela comunidade acadêmica, em especial pelos professores. Significa aceitar a necessidade de reajustar *habitus* e incorporar novas *illusios* para preservar a especificidade e os valores que justificam a existência do curso. Ora, isso é um processo dramático, doloroso e fortalecedor. É dramático ver e reconhecer que os capitais acadêmicos duramente conquistados não são mais suficientes para impor a pertinência social e o mérito universitário. É doloroso reconstruir as verdades inscritas no corpo pelos *habitus* e “rasgar a carne” para mudá-las, assumindo que se está “um pouco fora de moda”. Não obstante, avaliar é um processo fortalecedor porque permite que a crise da universidade deixe de ser sentida individualmente, na solidão dos agentes, e passe a ser percebida em sua dupla historicidade, como crise dos agentes e de seu campo; crise de uma forma de ver e viver a universidade e a produção do conhecimento.

Contudo, mesmo que a avaliação não trouxesse nenhum efeito a não ser o reconhecimento da crise ainda assim seria de suma importância, pois como ensina Bourdieu (2007c, p.148), a reflexão da prática, como “trabalho coletivo de reflexividade crítica”, permite, aos agentes e ao campo, um controle cada vez mais apurado de si mesmo e a defesa de sua autonomia, contras as coações econômicas e as contingências sociais.

Por todo o exposto neste trabalho, esperamos ter conseguido indicar que a autoavaliação é uma ideia e uma prática que merece o acompanhamento crítico dos pesquisadores em educação, porque coloca em movimento um processo de aprendizagem importante para a transformação dos agentes do campo científico-educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua. (...) Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, ou que é indiferente fazê-la ou não. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

A citação de Dias de Sobrinho (2003), utilizada também como epígrafe da tese, resume muitas das reflexões construídas durante a elaboração deste texto. A partir do aprendido durante o desenrolar da pesquisa, concordamos com este autor que a avaliação “produz efeitos”, mas que os efeitos produzidos não são sempre os mesmos, porque não há apenas um tipo de avaliação. Há diferentes mecanismos avaliativos e autoavaliativos que se cruzam e se impõem sobre a vida acadêmica, trazendo novas e diferentes demandas sociais que precisam ser respondidas pelas universidades.

Como “muitas são as avaliações”, temos a consciência de que estudamos apenas uma pequena dimensão dessa multiplicidade que constitui as práticas, os fazeres e afazeres da avaliação, no caso, a autoavaliação institucional da universidade pública e, dentro desta, a autoavaliação de cursos de graduação na UFPA. Contudo, mesmo tendo analisado apenas um pequeno aspecto do tema avaliativo, circunscrito às particularidades de uma universidade da Amazônia Brasileira, foi possível observar que “fácil” e “simples” não são adjetivos adequados a um estudo sobre as experiências autoavaliativas na universidade. Estas mobilizam um emaranhado de noções e conceitos que ultrapassam o mundo acadêmico, abrangendo questões referentes ao papel da avaliação no estabelecimento de novas formas de diálogo entre as universidades e as demandas sociais, econômicas e políticas da atualidade.

Com essa visão, a autoavaliação institucional das universidades brasileiras afirma-se como um tema complexo, e não pode ser compreendida nos limites de uma moldura maniqueísta. É uma prática com potencialidades formativas e gerenciais que precisam ser analisadas e acompanhadas criticamente pela comunidade acadêmica. As ambiguidades e contradições ocorrem porque a autoavaliação institucional é tanto um espaço de disputa e de luta entre perspectivas de educação e sociedade distintas, ao articular demandas do Estado, do mercado e da comunidade acadêmica, quanto um *locus* de aprendizagem e desenvolvimento político e pedagógico fundamental ao redimensionamento das universidades.

Além disso, os resultados da pesquisa permitiram perceber que a autoavaliação é um processo que gera aprendizado, e, portanto, viver a avaliação traz efeitos, às vezes até inesperados, sobre os agentes, trazendo a certeza de que, realmente, não podemos dizer

que “é indiferente fazê-la ou não”. O importante para a instituição é que os resultados dessa vivência sejam criticamente acompanhados e debatidos coletivamente. Pelo fato de provocar um processo de convencimento e de conflito, esta exige a reflexão sobre as diferenças que caracterizam os cursos e as áreas, bem como a conciliação entre os interesses coletivos com os particulares. Com essa marca, a autoavaliação não se impõe, mas é fruto de negociação e do diálogo democrático.

A análise das práticas autoavaliativas demonstrou ainda a importância de não se padronizar os mecanismos e instrumentos da avaliação. Cada área possui dinâmicas e interesses específicos que precisam ser respeitados e valorizados pelos processos autoavaliativos. Assim, a avaliação institucional não pode ignorar a diversidade da comunidade acadêmica, mas auxiliar no estabelecimento de canais de comunicação e reflexão que, preservando as diferenças, permitam que a instituição enfrente os desafios colocados pelo mundo contemporâneo.

Deste modo, apesar de termos estudado apenas uma pequena dimensão do universo avaliativo, a análise permitiu apreender o tema em sua complexidade. Como demonstramos, não há como falar de autoavaliação de cursos de graduação sem enfrentar o desafio de refletir sobre a interação das instituições de educação superior com as demandas sociais, econômicas e políticas. Foi este desafio que nos levou a pensar a prática avaliativa a partir das contribuições de Bourdieu, em especial no que se refere aos seus conceitos de campo, *habitus*, *illusio* e autonomia relativa. O objetivo da empreitada foi propor uma apreensão teórica das práticas autoavaliativas como processos fundamentalmente sociais. Com este objetivo, realizamos deduções a partir do seu quadro de referencia, por entender a pertinência e a atualidade da Sociologia de Bourdieu para a pesquisa em Educação. Cabe esclarecer, no entanto, que se evitou uma transposição mecânica desses conceitos para as questões avaliativas na Educação Superior.

O diálogo livre com Bourdieu permitiu refletir sobre a avaliação no espaço social contemporâneo, compreendê-la como um “discurso forte”, que não tem seu valor questionado porque, supostamente, expressa um consenso de toda a sociedade, o que encobre seu aspecto arbitrário. Por isso, a própria universidade absorve a demanda avaliativa como exigência externa a ser respondida e a transforma em uma necessidade interna das instituições, passando a construir um discurso avaliativo próprio, em um movimento no qual as universidades respondem e refrangem as pressões avaliativas com estratégias de avaliação e de autoavaliação institucional.

Nesse quadro, a avaliação é absorvida pelos agentes – indivíduos e instituições – em um percurso que não é mera subserviência e nem consciência absoluta das estratégias utilizadas, pois como explica Bourdieu (2007b, p.181), “a ação não é nem ‘puramente reativa’ segundo a expressão de Weber, nem puramente calculada”. Assim, o movimento de

absorver e refratar se expressa primeiramente como uma estratégia prática que, no âmbito das condutas cotidianas, tenta ajustar os *habitus*, responder às demandas sociais e preservar o campo científico-educacional.

Ao se inserir no cotidiano das instituições e ser utilizada para responder as pressões avaliativas, a autoavaliação também aparece como um processo doloroso, porque impõe mudanças na ação prática e na subjetividade dos atores, conflitando com a tendência espontânea do *habitus* de se perpetuar. Todavia, avaliar é um processo que tende a amenizar a dor da transformação porque permite que a crise da universidade deixe de ser sentida individualmente, como um problema localizado e de determinado ator, e passe a ser percebida em sua dupla historicidade, como crise dos agentes e de seu campo, uma crise coletiva que, por isso, precisa ser coletivamente assumida e enfrentada.

Como analisamos no capítulo II, a autoavaliação pode se apresentar como uma estratégia prática que possui potencialidades formativas importantes à defesa da autonomia das universidades porque, ao estimular o diálogo sobre as práticas, permite ampliar a compreensão dos agentes sobre suas especificidades e defender as condições e conquistas de seu trabalho. Assim, a autoavaliação, quando guiada por um interesse verdadeiramente formativo, pode se transformar no que Bourdieu (2004b) denominava de “socioanálise coletiva” que se traduz por uma reflexão capaz de mobilizar todas as forças vivas da instituição e todos os seus recursos para conduzir a uma espécie de conversão coletiva, de transformação dos capitais específicos de um campo em capitais políticos válidos para a luta por legitimidade social. Tal conversão tornaria possível aos agentes realizarem uma verdadeira atualização de seus *habitus*, mas sem colocar em risco sua história e especificidade.

Essa socioanálise, que pode ser materializada pelos processos autoavaliativos das universidades, é uma reflexão coletiva dos agentes sobre suas práticas e possui por missão identificar os desajustes entre os interesses das Instituições de Educação Superior e as novas demandas da sociedade – os desajustes entre *habitus* e *habitat*. Tal como ocorre nas condutas de aprendizagem motora esta reflexão da prática possibilita aos agentes observar seus movimentos, sua relação com o espaço social e agir conscientemente para melhorar essa interação.

Todavia, na passagem da teoria à prática, a refração das coações avaliativas por meio de propostas autoavaliativas é um processo complexo porque as instituições precisam responder a demandas que extrapolam o campo político, apesar de o Estado ser um dos principais agentes que exerce a coerção avaliativa sobre as Instituições de Educação Superior.

Como ponderamos no capítulo III, a avaliação se transformou em um discurso forte e legítimo sobre as universidades principalmente porque esta não representa apenas os

desejos do Estado Avaliador. Os conceitos de *stakeholders* e *accountability* evidenciam a passagem de uma avaliação centrada no Estado para uma ação avaliativa exigida e consentida pela sociedade mais ampla. Sendo a universidade também parte do social e afetada pela pressão dos seus “intervenientes”, o discurso avaliativo é absorvido pelo próprio campo como uma dominação que, como tal, se transforma em *necessidade*. Ao atingir o patamar de *necessidade*, a pressão avaliativa deixa de ser percebida como imposição externa e vira um desejo, uma *illusio* do campo, na medida em que se transmuta em exigência de mudança das práticas e das rotinas universitárias.

Ainda no capítulo III, argumentamos que a refração das coações avaliativas com propostas autoavaliativas possui várias especificidades em solo brasileiro. No caso das universidades públicas, é preciso vencer a dificuldade de dialogar com seus *stakeholders*, em especial os jovens das classes médias e das camadas populares que buscam na Educação Superior maiores chances de inclusão no mercado de trabalho.

Além disso, é fundamental combater a visão de que o serviço público só se moderniza pela coerção do Estado, que o setor privado é detentor do modelo de qualidade a ser seguido pelo país e que a tríade ensino-pesquisa-extensão está ultrapassada. Urge legitimar a importância do capital acadêmico e científico para o desenvolvimento do país e refletir junto com a sociedade que estes capitais ainda precisam ser consolidados, pois sua organização é muito recente, remonta as décadas de 70 e 80, e sua expansão encontra-se prejudicada pela proliferação sem critérios claros das faculdades com fins lucrativos.

Defendemos ainda durante todo o capítulo III, que refratar a pressão avaliativa com propostas autoavaliativas é insistir nos valores que a comunidade acadêmica vem coletivamente absorvendo para guiar as regras do campo científico-educacional brasileiro. Tais valores foram amadurecidos no Paiub e ressurgiram no Sinaes, evidenciando que as estratégias contemporâneas de refração do Estado Avaliador no Brasil passam pela defesa das propostas originalmente inseridas no Sinaes. Por isso, defendemos ao longo de todo o texto que não é revogando o Sinaes que o campo pode frear a lógica produtivista e gerencial que ainda permeia as políticas avaliativas em nosso país, mas exigindo o cumprimento dos acordos presentes na lei.

No intuito de exemplificar essas questões teóricas e demonstrar a complexidade que caracteriza os processos autoavaliativos vivenciados pelas IES, o capítulo IV foi dedicado a narrar à experiência autoavaliativa da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A pesquisa empírica nos permitiu indicar que autoavaliação institucional realizada naquela instituição é caracterizada tanto pela parcialidade e desarticulação quanto pela absorção do desejo e do interesse por se autoavaliar, incorporando assim, nos termos de Bourdieu, uma *illusio* avaliativa. Com essa visão, a autoavaliação é parcial, porque não consegue ainda estruturar um modelo avaliativo amplo que consiga efetivamente dar conta

de todas as dimensões institucionais. A desarticulação se expressa pela difícil integração dos processos avaliativos já existentes na instituição com os mecanismos oficiais de avaliação institucional, em especial a CPA. Contudo, apesar desses obstáculos, o interesse pelas práticas avaliativas vem aumentando nos cursos de graduação, em virtude da confluência de políticas curriculares, avaliativas e de expansão, como o Sinaes, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Reuni.

A pesquisa destacou, ainda, a existência de contradições e divergências no processo autoavaliativo. A contradição se refere à coexistência de ações movidas pelo paradigma da avaliação formativa com as pautadas na perspectiva tecnoburocrática. As divergências versam sobre os objetivos, o formato da avaliação e o uso desses resultados. Como ponderamos no capítulo IV, tais características não constituem em si um problema, porque as práticas não se dão, necessariamente, como um conjunto organizado e coerente, em especial quando precisam ser reajustadas para fazer coincidir *habitus* e *habitat*, como é o caso das novas práticas avaliativas. É por meio da discussão e da reflexão coletiva que emergem as contradições ocasionadas pelos movimentos de adaptação e atualização dos *habitus*, permitindo expor as divergências, refletir sobre as práticas e controlar os efeitos indesejados que os novos *habitus* podem acarretar. O maior problema é que a falta de globalidade e de integração gera obstáculos ao amplo debate sobre o que efetivamente se espera das práticas autoavaliativas na UFPA e, assim sendo, as contradições e os desacordos não podem ser conscientemente superados.

No que se refere aos efeitos da autoavaliação, a pesquisa empírica permitiu inferir que, embora as práticas autoavaliativas não sejam utilizadas pela maioria das faculdades da UFPA, a avaliação trouxe aprendizagens importantes aos poucos cursos de graduação que se aventuram nesta dura empreitada. Avaliar permitiu aos professores, alunos e funcionários das Faculdades de Direito, Biologia e Engenharia da Computação estabelecer uma pauta e uma agenda de debates sobre o curso, em especial sobre os problemas pedagógicos tradicionalmente conhecidos, mas nunca enfrentados. Avaliar possibilitou também aos professores compreender as exigências formativas do mercado e do Estado em face da limitação das suas condições de trabalho e de acesso às novas “habilidades e competências”. Por isso, a autoavaliação dos cursos permitiu movimentos de ajustes às novas demandas, mas também a expressão de críticas aos processos de precarização do trabalho acadêmico.

Na tentativa de compreender como os efeitos atribuídos à avaliação pelas três faculdades citadas apareciam em um contexto que não utilizasse o modelo de avaliação de cursos proposto pela UFPA, o curso de Pedagogia foi incluído no estudo. Isto nos permitiu ponderar sobre a forma e os efeitos das práticas autoavaliativas mais autônomas, sem

vinculação formal com o modelo autoavaliativo da UFPA, o qual segue as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A pesquisa de campo evidenciou que, embora a Faculdade de Pedagogia não tenha aceitado participar do projeto de avaliação da UFPA, esta também não desenvolveu, até o término do trabalho de campo da presente pesquisa, uma proposta sistemática de avaliação. Contudo, a autoavaliação do curso é realizada no cotidiano da sala de aula, por meio do diálogo entre professores e alunos, de forma não sistematizada, predominantemente espontânea e subjetiva. Não se observou no trabalho de campo o efetivo aproveitamento das informações acumuladas pelos professores para a constituição de um processo formal de avaliação do curso. O não aproveitamento dessas avaliações que ocorrem na dia-a-dia da graduação para fundamentar o início de um processo de avaliação da faculdade, é lamentado por todas as docentes entrevistadas.

Assim, a análise do curso de Pedagogia indicou a necessidade de sistematizar e executar uma experiência prática de autoavaliação do curso, tanto para vencer a desconfiança e a apatia em relação ao tema, quanto para despertar o interesse do coletivo acadêmico, em especial dos professores, pela avaliação e gestão do curso. A ausência de um processo sistematizado de autoavaliação dificulta também que os dissensos entre a comunidade acadêmica da Faculdade de Pedagogia sejam assumidos e debatidos, e assim, sejam construídas as convergências necessárias à melhoria da qualidade do curso de Pedagogia e da vida de quem estuda e trabalha nesta graduação.

Compatível com o que expressamos na introdução deste trabalho, pensar as práticas autoavaliativas nas universidades é compreender que, no cotidiano institucional, a autoavaliação pode assumir diferentes formatos, inclusive, não sistematizados e tampouco regulados pela gestão institucional, como ocorre no curso de Pedagogia analisado. Tal situação ratifica o observado por Volpato (2007), de que as avaliações no cotidiano das salas de aula, por meio da negociação entre professores e alunos, se constituem também em práticas autoavaliativas. Essas práticas, pautadas no diálogo com os alunos, para conhecer seus questionamentos, preocupações e tensões, permitem ao professor realizar mudanças que objetivam não apenas resolver problemas pontuais de sua matéria ou disciplina, mas ofertar um processo formativo de melhor qualidade. Todavia, como analisamos, estas práticas possuem efeitos sobre a docência universitária, mas não necessariamente sobre a gestão acadêmica.

Um número maior de efeitos das práticas autoavaliativas foi observado nas faculdades de Direito, Biologia e Engenharia da Computação, que utilizaram um processo mais sistematizado de avaliação de cursos. Como recurso didático, organizamos esses efeitos em oito variáveis: interesse pela avaliação, comunicação e integração acadêmica, Infraestrutura e financiamento, gestão da Faculdade, dinâmicas curriculares, atuação e

envolvimento discente, seleção e capacitação de professores e, por fim, regulação e autoregulação do trabalho docente.

Entre os efeitos formativos, o mais pujante é a ampliação dos mecanismos de comunicação e da capacidade dialógica entre os agentes que estudam e trabalham nessas graduações. A comunicação e o diálogo permitem que a reflexão sobre as problemáticas dos cursos se tornem cada vez mais coletivas e que os desafios de mudança das práticas também sejam enfrentados coletivamente, diminuindo a ansiedade, os sofrimentos e as hesitações que as mudanças de *habitus* sempre acarretam.

Entre os efeitos gerenciais o mais intenso é a importação da lógica da excelência para o cotidiano do curso, fazendo com que a imagem projetada pelo curso à sociedade passa a ser alvo de acompanhamento. Essa racionalidade estimula a adoção de práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico, bem como a valorização dos resultados das avaliações, seleções e concursos externos, em virtude do apelo midiático que esses mecanismos possuem. Assim, as notas no Enade, a aprovação dos egressos nos concursos públicos, os prêmios recebidos pelos alunos, professores ou pelo próprio curso passaram a ser considerados como indicadores importantes para divulgar os esforços das Faculdades em aumentar a qualidade de seu curso de graduação.

Outra questão que se destacou foi a necessidade de a UFPA assumir o seu papel formativo, porque os mecanismos autoavaliativos desvelaram a fragilidades da formação pedagógica recebidas pelos docentes das três faculdades analisadas. A maioria desses professores possui o bacharelado como formação inicial e o Doutorado como titulação mais comum, porém, tanto a graduação quanto a pós-graduação não forneceram os conhecimentos pedagógicos necessários à docência na Educação Superior. Esta problemática indica que a formação continuada dos professores deve ser um efeito, conscientemente buscado, das práticas autoavaliativas das universidades.

Importa assumir que muitas reflexões e dúvidas surgiram no desenrolar da pesquisa e que ultrapassaram o limite da presente tese. Acreditamos que a relação entre as experiências autoavaliativas e as políticas sobre as quais estas se sustentam (entre elas as que se dirigem ao currículo, à avaliação e à expansão dos cursos) merece um estudo mais detalhado, em especial sobre os efeitos das orientações doutrinárias dessas políticas no interior das universidades. A própria mudança de *habitus* que se nutre da autoavaliação também merece uma atenção mais específica sobre os processos de sofrimento que acarreta, porque, como indicamos no capítulo IV, a saúde dos docentes também é afetada pela sobrecarga das novas responsabilidades e pela ansiedade, criada pela impossibilidade de responder adequadamente às demandas geradas pelas práticas avaliativas.

Acreditamos, ainda, que a análise de quatro cursos de graduação trouxe vantagens, mas limitou a inclusão de um número maior de docentes em cada Faculdade. Talvez um

estudo de caso possibilitasse uma visão mais ampliada sobre as nuances gerenciais e formativas dos efeitos da autoavaliação, com destaque para a absorção do discurso da excelência que, paradoxalmente, acabou sendo mais incorporado no Direito e na Engenharia da Computação por meio das práticas autoavaliativas do que pelas avaliações externas.

Pelo exposto, a pesquisa revelou que a autoavaliação institucional incorpora uma multiplicidade de aspectos que não se esgotam em um trabalho de tese. Fica o convite para que outros estudos aprofundem a análise dos processos autoavaliativos e que contribuam para o aprofundamento da reflexão sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, Nelson *et alli*. Políticas avaliativas do ensino superior e seus desdobramentos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação institucional: Sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, nº 022, p. 35-46, jan-abr, 2003.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, nº 13, p. 13-29, 2009.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lúcio Villegas. Estado-nação, Educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 20, nº 001, p. 77-98, 2007.

AMARAL, Alberto; MAGALHAES, António. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. **Revista portuguesa de educação**, nº 13 (2), p. 07-28, 2000.

AMARAL, Nelson. Financiamento da Educação Superior no Brasil: gastos com as lfes: de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITARR; M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs.) **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP. 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANDRADE, Péricles. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, VI. 12, nº 2, p 97–118, 2007.

ARISTÓTELES. **A Constituição de Atenas**. Rio de Janeiro: Casa Mandarino, [S. d] (a)

_____. **A Política**. [S. l.: S. n, S. d.] (b). Disponível em: www.clube-de-leituras.pt/upload/e_livros/clle000021.pdf. Acesso em 02/08/2008.

ASSIS, Lúcia Maria de. O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussões. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação institucional: Sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação Institucional formativa. IN: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de escolas e universidades**. São Paulo: Komedi, 2003.

BERTOLIN, Julio C.G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização; período 1994-2003**. Porto Alegre. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BITTENCOURT, Hélio Radke et alli. Sobre o Índice Geral De Cursos (IGC). **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BORÓN, A . A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995

BOURDIEU, Pierre *et all*. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007d.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Homo Academicus**. Paris, Minuit, 1984.

_____. **Meditações pascalianas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia crítica do campo universitário**. São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007c.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP &A, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. **Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União nº 88, 10/5/2006, Seção 1, p. 6.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e dá outras Providências. Diário Oficial da União. nº 72, de 15/4/2004, Seção 1, P. 3-4.

_____. **Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, DF: mare, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 7, de 11 de Março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de Março de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 184, de 7 de Julho de 2006.** Retificação do Parecer CNE nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº CNE/CES 211/2004.** Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Publicado no Diário Oficial da União de 23/09/2004. Brasília - DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº: CNE/CES 0055, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº: CNE/CES 67, de Março de 2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER Nº CES/CNE 0146 de 3 de Abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Revogado pelo Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 8, de 31 de Janeiro de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº: CNE/CES 1.301, de Junho de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N°: CNE/CES 1362, de 12 de Dezembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia. Publicado no Diário Oficial da União, de 25/2/2002, Seção 1, p. 17. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES N°: 153, de 07 de Agosto de 2008.** Consulta sobre a carga horária mínima do curso de Engenharia da Computação. Publicado no Diário Oficial da União de 26/09/2008. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N°: 3, de 21 de Fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N°: 5, de 13 de Dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil, 1980 – 1996.** Brasília: DF: Mec; Inep 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N° 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as Diretrizes Curriculares e o conteúdo mínimo do curso Jurídico.

_____. Ministério da Educação. **Portaria no 2.051, de 9 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União n° 132, 12/7/2004, Seção 1, p, 12.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N° 2.604, de 25 de Julho de 2005. Reconhecimento do curso de engenharia da computação da Universidade Federal do Pará (UFPA).** Publicado no Diário Oficial da União, de 26 de julho de 2005, Seção 1, p.09, Brasília – DF.

_____. **Portaria n° 147, de 02 de Fevereiro de 2007.** Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31,§1º, do Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006.

_____. **Portaria N° 927, de 25 de Setembro de 2007.** Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRITO, Ângela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação.** n° 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRITO, D.C. **A modernização da superfície:** Estado e desenvolvimento na Amazônia. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CAMARGO, A. **A universidade na Região Amazônica**: um estudo sobre a interiorização da UFPA. Universidade Federal do Pará. Dissertação. Centro de Educação. Mestrado em Educação, Belém, 1997.

CARVALHO, David F. Industrialização tardia e perspectiva de desenvolvimento da Amazônia. **Revista do Centro socioeconômico**, Belém 2 (1) : 13-14, mar, 1995.

CASANOVA. Maria Antonia. **La evaluación educativa**. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e suas apropriações brasileiras nas produções acadêmicas. In: **V Congresso Português de Sociologia**. Actas dos ateliers. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ba6c00014_1.pdf. Acesso em 27/12/2008.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001

CLARK, Burton. Crecimiento Sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para La investigación en educación superior. **Perfiles educativos**. Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF, nº 81, Julio-septiembre, 1998.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Instrução Normativa Nº 05/2003**. Dispõe sobre a tramitação dos processos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos, e dá outras providências.

_____. **Instrução Normativa Nº 02/1997**. Divulga os critérios adotados para análise dos pedidos de reconhecimento de cursos Jurídicos.

_____. **Instrução Normativa Nº 03/1997**. Divulga os critérios adotados para análise dos estágios, nos pedidos de autorização.

_____. **Portaria Nº 05 de 1º de março de 1995**. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos Jurídicos.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA (CONFEA). **Resolução Nº 218, de 29 de Junho de 1973**. Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Rio de Janeiro – RJ.

_____. **Resolução Nº 380, de 17 de Dezembro de 1993**. Discrimina as atribuições provisórias dos Engenheiros de Computação ou Engenheiros Eletricistas com ênfase em Computação e dá outras providências. Brasília – DF.

COSTA, Janine de Lucena. **E agora? Quem me avalia é o aluno**. Um estudo sobre avaliação do desempenho docente. Universidade de Brasília. Dissertação. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação. Brasília, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Débora Alfaia. Avaliação das Instituições de Ensino Superior como objeto de pesquisa na Pós-graduação brasileira: Topografia do campo temático. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2009.

_____. **Democratização da universidade Amazônica:** a experiência de descentralização e participação nos *Campi* da UFPA. Universidade Federal do Pará. Dissertação. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento 2004.

_____. **Índice de Percepção da Qualidade (IPQ) aplicado a Avaliação dos Cursos de Graduação do Campus de Castanhal.** Universidade Federal do Pará. Monografia. Programa de Pós-graduação em Estatística. Especialização em Estatísticas Educacionais. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação.** [S. l.: S. n.] n.º 10, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de Educação no Brasil.** 3ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Maria Isabel (org). **Formatos Avaliativos e concepção de docência.** São Paulo: Autores associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

DE BONI, Luís Alberto. A Entrada de Aristóteles no Ocidente Medieval. **Revista Dissertatio,** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas: Departamento de Filosofia, edição comemorativa (19-20), 2004, p. 131-172.

DEBELLE, Jean; DREZE, Jacques. **Concepção da Universidade.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Autonomia e Avaliação. **Revista Reencuentro.** Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Distrito Federal, México, nº 040, p.1-12, Agosto, 2004b.

_____. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004a.

_____. **Avaliação:** Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Revista Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO; José; BALZAN, Newton César (org). **Avaliação institucional: teoria e experiências.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Revista Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Investigación cualitativa em educación**: Fundamentos y tradiciones. Madri: Mc Graw Hill, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: editora EFRJ/Inep, 2000.

FELIX, Loussia Penha Musse. **Construção de um modelo de avaliação para os cursos jurídicos**: alternativas para a crise. Universidade Federal de São Carlos. Tese. Doutorado em Educação. 1997.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. A inelegibilidade para proteger a "moralidade para o exercício do mandato" (Constituição, Art. 14, § 9º). **Estudos Eleitorais**. Brasília: [S. n.], v. 2, nº 2. jan./abr. 2006.

FERREIRA, Ana P. L. O Projeto Pedagógico como Métrica de Qualidade dos Cursos de Graduação em Informática. In: **VII Workshop de Educação em Computação**. Rio de Janeiro. Anais do XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação. Rio de Janeiro: Edições Entre Lugar. v. 1. p. 481-492. 1999.

FERREIRA, Ana P. L.; SILVA, Denise Bandeira da; LIBERALI NETO, Guilherme. Por um Referencial na Formação Profissional em Sistemas de Informação. In: **WEI - Workshop sobre Educação em Computação**, 2000, Curitiba. Anais do XX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. [S. l.: S. n.], 2000.

FIGUEIREDO; Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte: [S. n.], V.1, nº 3, p. 107-127, set/dez, 1986.

FIORI, José Luis da Costa. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. **Revista de Saúde Coletiva Physis**, Rio de Janeiro, v. 7, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno CEDES**. (no prelo).

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação dos programas de pós-graduação e o seu impacto na docência e na produção científica da universidade brasileira. In: **VIII Seminário da Rede Estrado**. Educação e Trabalho Docente no Novo Cenário Latino-americano: entre a Mercantilização e a Democratização do conhecimento. 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação institucional**: Sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (Frograd). **Sugestões do Forgrad para o aprimoramento do Sinaes**. s/l. 2003.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos *et al.* O Curso de Pedagogia no inter(dito) dos Modelos Avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel (org). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GIOLO, Jaime "Sinaes" intermitentes. **Revista Avaliação**. Campinas. v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GODELIER, M. Formação econômico-social. **Enciclopédia Einaudi**. Vol 7. Portugal: Imprensa Nacional/ Casa da Meda, 1986.

GOMES, Lúcia Helena Andrade. **O Desencadear do Processo de Construção de um Projeto Pedagógico Participativo em um Curso de Direito: Avanços e Desafios**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese. Doutorado em Educação. São Paulo, 2006.

GONÇALVES DIAS. **Antologia Poética**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

GONÇALVES, Cristina Faria Fidelis. **Ergonomia e qualidade da escola pública**. Londrina: UEL, 1998

GUMBOWSKY, Argos. **Impacto e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese. Doutorado em Educação. Porto alegre, 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HORTA NETO, J.L. **Avaliação externa: utilização dos resultados do saeb na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2005. **Relatório síntese. Área de Computação**. [s.l.]: Sinaes, Inep, 2005a.

_____. Enade 2005. **Relatório síntese. Área Pedagogia**. [s.l.]: Sinaes, Inep, 2005b.

_____. Enade 2006. **Relatório síntese. Direito**. [s.l.]: Sinaes, Inep, 2006.

_____. Enade 2006. **Relatório do Curso de Direito, Universidade Federal do Pará (UFPA)**, Belém. s/l: Sinaes, Inep 2007.

_____. Enade 2008. **Relatório do Curso de Biologia, Universidade Federal do Pará (UFPA)**, Belém. s/l: Sinaes, Inep 2009a.

_____. Enade 2008. **Relatório do Curso de Engenharia de Computação, Universidade Federal do Pará (UFPA)**, Belém. s/l: Sinaes, Inep 2009b.

_____. Enade 2008. **Relatório do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA)**, Belém. s/l: Sinaes, Inep 2009c.

KRUPPA. O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90. Anais. **24ª reunião anual Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED)**. Caxambu, 07 a 11 de out. de 2001. Disponível em <www.anped.org.br> acesso em 03/04/03

KUENZER, Acácia Z; MACHADO, Lucília Regina de S. **A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, p 29-52.1982.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

LEÃO, Delfim F. Sólon e a lei sobre a neutralidade em tempo de *stasis*. **Ágora Estudos Clássicos em Debate**. Universidade de Aveiro, nº 4, p. 25-37. 2002. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/agora10.htm>. Acesso em 20/08/08

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza *et alli*. Reflexões sobre o processo de Autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LOURENÇO, Olimpio Sabino. **Avaliação Institucional: utilização dos resultados na Universidade de Brasília (1987 a 1993)**. Universidade de Brasília. Dissertação. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação. Brasília, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª Ed. Cortez editora, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis *et all*. Institucionalização da mudança na sociedade brasileira: o papel do formalismo. In: VIEIRA & CARVALHO (org). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. FGV. 2003

MAGNANI. Ensino, Pesquisa, Extensão e a nova tipologia do Ensino Superior Brasileiro. In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2002.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente, subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia reflexão e crítica**. Ano/vol. 20. nº 001. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 74 – 80. 2007.

MARTINS, Monica de S. Nunes. **Entre a cruz e o capital: mestres, aprendizes e corporações de Ofícios no Rio de Janeiro (1808-1824)**. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Edição Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/criticadaeconomia.html>. Acesso em 25/05/2008.

MELO, Livia Veleda De Sousa e. **Democratização do Acesso à Educação Superior Pública no Distrito Federal – Universidade de Brasília/Faculdade Unb Planaltina**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sinaes – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4ª. Ed., ampliada, Brasília: Mec/Inep, 2007.

NEAVE, Guy. The Social Dimension and Social Cohesion Or, On Reconciling Adam Smith with Thomas Hobbes. Apresentação ao **Seminário 'The Social Dimension of the European Higher Education Area and world wide competition'**, Sorbonne, Paris, January 26 – 28. 2005.

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)**, Tese. Doutorado em educação. USP, São Paulo. 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação institucional: Sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA João Ferreira et alli. Avaliação Institucional: projetos de autoavaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação institucional: Sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, Terezinha. A universidade medieval: uma memória. **Revista Mirabilia**. Revista eletrônica de história antiga e medieval, dezembro de 2006.

PALHARINI, Francisco de Assis. Contextos de Emergência do PAIUB 2000. In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2002.

_____. O PAIUB em Universidades Federais da Região Sul e Sudeste: Tormento ou paixão. In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2000.

PANDOLPHO, Maria Heloisa da Silva. **O ensino de biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Dissertação. Mestrado em Educação. Campinas, 2006.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Lula presidente. Programa de governo 2007-2010**. s/l. 2006.

_____. **Programa de governo 2002: Coligação Lula presidente**. s/l. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo Social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação do Ensino Superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português**. Universidade do Porto. Tese. Doutorado em Ciências da Educação. Porto, 2000.

REZENDE, Maria José de. A Sociologia como forma de intervir no melhoramento da vida humana: as ideias de Costa Pinto e as de Guerreiro Ramos lidas à luz de algumas considerações sobre as Ciências Sociais e o mundo hoje. IN: **Mneme, Revista de Humanidades**. V.7, n. 14, fev./mar.2005. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva, CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Políticas de avaliação institucional da Educação Superior: O caso da UFPA. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 6ªed. São Paulo: Cortez: 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO; José; BALZAN, Newton César (org). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. 2ª edição. São Paulo: Cortez: ABONG; Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2002.

ROLNIK, Sueli. Subjetividade Antropofágica. In: HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Adriano (Edit.). **Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s**. XXIV Bienal Internacional de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. Sinaes: do Documento Original à Legislação. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2005.

SANDER. B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (coleção educação contemporânea).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUTU, Ruth *et al.* La construcción del marco teórico en la investigación social. In: **Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de La metodología**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Campus Virtual).

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O significado da atual avaliação externa do Mec para as universidades brasileiras. In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)**. Anais do evento. Caxambu: Anped, 2000.

SERBENA, C. A. A Grécia pensando a si mesma: o significado jurídico-político da comédia de Aristófanes. **Revista da Faculdade de Direito**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 42, p. 87-101, 2005.

SILVA Jr; João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. Marília: [S. n.], 2001. Disponível em <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissoli.htm>. Acesso em 05/06/2008.

SILVA, F C T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização: 1964/1984. In: LINHARES, Maria Y. (org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1996

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. In: STEINER, João E; MALNIC, Gerhard (org). **Ensino Superior: conceito & dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes). **Expansão das Ifes**: nota pública do Andes-SN. sl. sd.

SMITH, Anthony D. O nacionalismo e os historiadores In: BALAKRISHNA, G. (org). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

SOBRINHO. M. V. **Universidade, modelo nacional desenvolvimentista e financiamento da pesquisa**. Universidade Federal do Pará. Dissertação. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento 2000.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD. **Evaluación sistemática. Guía teórica y Práctica**. México: Paidós, 1995.

TEIXEIRA, Anísio e Darcy Ribeiro. **A Universidade de Brasília**. Fórum de Educação. Wisconsin, v.26, n.3, Parte 1, mar. p. 309-319. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: [S. n.], v.50, n.111, jul./set. 1968.

_____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: [S. n.], v.33, n.78, abr./jun. 1960.

_____. Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THAKUR, Marian. The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders. **Journal of Institutional Research**. 13 (1), p. 83 - 96, Austrália, 2007.

THIRY-CHERQUES. Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Jan./Fev. 2006.

TRINDADE, Hégio. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n ° 10 p. 5-15. Jan-Abr. 1999.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. O Humanismo no Medievo. **Revista Dissertatio**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, n°1, p. 59-81, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução N.º 2.989, de 14 de Novembro de 2002**. Homologa o Parecer n.º 083/02-CEG, que aprova o Currículo do Curso de Engenharia de Computação. 2002.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução N° 3.426, de 14 de Julho de 2006**. Homologa o Parecer n° 146/2006 CEG, que retifica a Resolução n. 2.989 - CONSEP, de 14 de novembro de 2002, que aprovou o Currículo do curso de Engenharia de Computação. 2006.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução N.º 3.366, de 21 de outubro de 2005**. Homologa o Parecer n.º 127/05-CEG, que aprova o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2005.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução N.º 2.989, de 14 de Novembro de 2002**. Homologa o Parecer n.º 083/02-CEG, que aprova o Currículo do Curso de Engenharia de Computação. 2002.

_____. Instituto de Tecnologia. **Regimento da Faculdade de Engenharia da Computação**. s/d.

_____. **Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia**. Belém - PA, junho de 1999.

_____. Avalia: programa de Autoavaliação da UFPA. **Proposta de Autoavaliação da UFPA**. Belém, 2006.

_____. Avalia: programa de Autoavaliação da UFPA. **Relatório de Autoavaliação**. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Centro de Educação. **Relatório do processo de avaliação do curso de Pedagogia e do Centro de Educação da UFPA: um Projeto Político-pedagógico em construção**. Belém, 1997.

_____. Centro Tecnológico. **Engenharia de computação: Versão atualizada para o curso implantado na UFPA, considerando a otimização dos aspectos pedagógicos envolvidos**. Belém – PA, Julho de 2002.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 3.540, de 02 de Agosto de 2007**. Homologa o Parecer n. 157/06-CEG, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito. 2007.

_____. Instituto de Ciências Jurídicas. **Ata da Reunião do Conselho da Faculdade de Direito de 10/02/2009**. Belém, 2009.

_____. Instituto de Ciências Jurídicas. **Ata da Reunião do Conselho da Faculdade de Direito de 31/03/2009**. Belém, 2009.

_____. Instituto de Ciências Jurídicas. **Regimento Interno da Faculdade de Direito**. Belém, s/d.

_____. **Plano de Desenvolvimento (2001-2010)**. Belém: EDUFPA, 2003.

_____. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. **Avaliação dos cursos de graduação da UFPA**. Belém, 2007.

_____. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Departamento de Apoio Didático científico. (UFPA/PROEG/DAC). **Avaliação dos Cursos de Graduação da UFPA: relatório 2004-2005**. Belém, 2006.

_____. Pró-reitoria de Graduação. **Relatório síntese do Fórum de Acadêmicos**. Belém, 1998.

_____. Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Sinopse das atividades acadêmico-administrativas da UFPA**, 1º semestre de 2008. Belém, 2008.

_____. **Regulamento do Ensino de Graduação**. Belém, 2008.

_____. **Relatório da Gestão (2001 – 2005)**. Belém: EDUFPA, 2005.

_____. **Resolução nº 615, de 28 junho de 2006**. Aprova a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito da UFPA. Belém, 2006.

VIEIRA & CARVALHO (org). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. FGV. 2003.

VIK, Aleš. **Higher Education and GATS: Regulatory Consequences and Stakeholders' Responses**. Tese de doutorado. Universiteit Twente, Enschede, Holanda: CHEPS, 2006. 285 pp. (PB).

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese. Doutorado em Educação. São Leopoldo, 2007.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**. Ano 10, nº 16, jul-dez p. 63-71. 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da Sociologia compreensiva. São Paulo/Distrito Federal: UnB/Imprensa Oficial de São Paulo, 2004 (vol.2).

WEBER, Max. **Ciência e Política duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a obra prima de cada autor, n 80).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Tabelas e quadros não apresentados na tese

Tabela A. Trabalhos sobre avaliação institucional nos encontros anuais da Anped (GT Política de Educação Superior – 1996 a 2007)

| Curso | Ano | | | | | | | | | | | | Total |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| n | 1 | - | 1 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22 |

Fonte: Site da Anped e do GT 11 – Política de Educação Superior, junho de 2008.

Tabela B. Número e percentual de trabalhos sobre avaliação institucional nos encontros anuais da Anped, por tipo e dimensão analisada (GT: Política de Educação Superior – 1996 a 2007)

| Tipo de análise | Dimensão analisada n e % | | | | Total tipo de análise |
|---------------------|--------------------------|-------------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| | Auto-avaliação | Avaliação externa | Política avaliativa | Estado da arte | |
| Propositiva | 1 (5%) | - | - | - | 1 (5%) |
| Análise de Processo | 2 (9%) | 3 (14%) | 5 (23%) | 2 (9%) | 12 (55%) |
| Análise de Impacto | 2 (9%) | 2 (9%) | 1 (5%) | - | 5 (23%) |
| Análise Comparativa | - | - | 4 (18%) | - | 4 (18%) |
| Total por dimensão | 5 (23%) | 5 (23%) | 10 (45%) | 2 (9%) | 22 (100%) |

Fonte: Site da Anped e do GT 11 - Política de Educação Superior, junho de 2008.

Tabela C- Distribuição do Índice Geral de Cursos da Instituição por categoria administrativa. IGC, Brasil, 2008 (Triênio 2006, 2207 e 2008).

| Faixa | Categoria administrativa | | | |
|-------|--------------------------|----------|-----------|---------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Privado |
| 1 | - | - | 1 | 13 |
| 2 | 3 | 5 | 24 | 544 |
| 3 | 34 | 29 | 23 | 859 |
| 4 | 36 | 19 | 1 | 80 |
| 5 | 10 | 2 | - | 10 |
| s/d | 10 | 9 | 6 | 409 |
| Total | 93 | 64 | 55 | 1.915 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

Tabela D – Número de Instituições Federais de Educação Superior por tipo. Brasil, 2002 a 2008

| Ano de referência | Instituições | | Total | Variação % | |
|-------------------|----------------|--------------------|-------|---------------|--------------------|
| | Universitárias | Não-universitárias | | Universidades | Não-universitárias |
| 1984 | 35 | 18 | 53 | - | - |
| 1889 | 35 | 19 | 54 | 0 | 6 |
| 1994 | 39 | 18 | 57 | 11 | -5 |
| 2002 | 43 | 30 | 73 | 10 | 67 |
| 2008 | 55 | 38 | 93 | 28 | 27 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010.

Tabela E- Número de matrículas em cursos de graduação presencial nas Instituições de Educação Superior públicas por unidade da Federação. Brasil, 1984/ 2008.

| Ano de referência | IES | | | Total |
|-------------------|---------|----------|-----------|-----------|
| | Federal | Estadual | Municipal | |
| 1984 | 326.199 | 156.013 | 89.667 | 57.1879 |
| 1989 | 315.283 | 193.697 | 75.434 | 58.4414 |
| 1994 | 363.543 | 231.936 | 94.971 | 69.0450 |
| 2002 | 531.634 | 415.569 | 104.452 | 1.051.655 |
| 2008 | 643.101 | 490.235 | 140.629 | 1.273.965 |

Fonte: elaboração própria com dados do Mec/Inep.

Tabela F – Matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior por turno. Brasil, 2002 e 2008

| Ano de referência | Turno | | Total |
|-------------------|---------|---------|---------|
| | Diurno | Noturno | |
| 2002 | 400.256 | 131.378 | 531.634 |
| 2008 | 476.509 | 166.592 | 643.101 |
| Variação % | 19 | 27 | 21 |

Fonte: Elaboração própria com dados do Mec/Inep, 2010

Quadro A – Entrevistados na UFPA por grupo e vinculação

| Entrevistado | Sexo | Nome fictício | Grupo | Vinculação |
|--------------|-----------|---------------|------------------|-----------------------------|
| A | Feminino | Ângela | Gestor/avaliador | CPA |
| B | Masculino | Bruno | Gestor/avaliador | DE/Proeg |
| C | Masculino | Carlos | Gestor/avaliador | DE/Proeg |
| D | Feminino | Dora | Gestor/avaliador | DE/Proeg |
| E | Masculino | Elias | Gestor/avaliador | DE/Proeg |
| F | Masculino | Fábio | Gestor/avaliador | DE/Proeg |
| G | Masculino | Gilmar | Docente | Curso de Direito |
| H | Feminino | Helena | Docente | Curso de Biologia |
| I | feminino | Inês | Docente | Curso de Biologia |
| J | Feminino | Joana | Docente | Curso de Pedagogia |
| K | Feminino | Keila | Docente | Curso de Pedagogia |
| L | Masculino | Luís | Docente | Curso de Eng. da Computação |
| M | Feminino | Maria | Docente | Curso de Pedagogia |
| N | Masculino | Nildo | Docente | Curso de Eng. da Computação |

Quadro B – Códigos utilizados na transcrição e apresentados no texto final

| Código | Significado | Onde pode ser observado |
|----------------|--|-------------------------|
| Y | Entrevistador | p. 231 |
| Em | Entrevistado E do sexo masculino | p. 231 |
| <u>Exemplo</u> | Pronúncia feita enfaticamente | p. 210 e 214 |
| 'Exemplo' | O entrevistado reproduz palavras que ouviu ou disse. | p. 204 e 205 |
| [...] | Trecho transcrito, mas não apresentado na passagem destacada. | p. 202 e 213 |
| e:: | Prolongamento da pronúncia | p.204 |
| [Exemplo] | Informações inseridas pela autora para esclarecer uma palavra. | p. 225 |
| ? | Forte aumento da entonação da voz | p.205 e 225 |
| (.) | Pausa menor ou em torno de 1 segundo | p. 212 e 225 |
| L | Fala iniciada antes da conclusão da fala de outro. | p.231 |

Apêndice B - Cursos, por local, ano e semestre, avaliados pelo Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação – PAACG/UFPA 2003 – 2007

| Campi e/ou Núcleo | Curso | Ciclos avaliativos por ano e semestre | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|--------|------|------|------|
| | | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| Belém | Estatística | 1º | | 1º | | |
| | Arquitetura | 2º | 1º/ 2º | 1º | | |
| | Biblioteconomia | 2º | | | | |
| | Medicina | 2º | | | | |
| | Odontologia | 2º | | | | |
| | Biomedicina | | 1º | 2º | | |
| | Engenharia Civil | | 2º | | | |
| | Geofísica | | 2º | | | |
| | Direito | | | 1º | | |
| | Engenharia Elétrica | | | 1º | | |
| | Eng. da Computação | | | 1º | | |
| | Matemática | | | 1º | | |
| | Meteorologia | | | 1º | | |
| | Nutrição | | | 1º | | |
| | Oceanografia | | | 1º | | |
| | Biologia - Licenciatura | | | 2º | | |
| | Biologia - Bacharelado | | | 2º | | |
| | Educação Artística | | | | 1º | |
| | Eng. Química | | | | 1º | |
| | Ciências da Computação | | | | 2º | 2º |
| Comunicação Social | | | | 2º | | |
| Eng. da Computação | | | | | 1º | |
| Sistemas de informação | | | | | 2º | |
| Biofísica | | | | | 1º | |
| Física | | | | | 2º | |
| Bragança | Pedagogia | 1º | | | 1º | |
| | Letras | | | | 1º | |
| | Eng.de pesca | | | | 1º | |
| | Biologia | | | | 1º | |
| Santarém | Pedagogia | 1º | | | | |
| | Biologia | 1º | 2º | | | |
| | Direito | | 2º | | | |
| | Letras | | 2º | | | |
| | Matemática | | 2º | | | |
| | Sistema de Informação | | 2º | | | |
| Soure | Letras | | 1º | | | |
| | Pedagogia | | 1º | | | |
| | Turismo | | 1º | | | |
| Castanhal | Educação Física | | 2º | | | |
| | Letras | | 2º | | | |
| | Matemática | | 2º | | | |
| | Medicina Veterinária | | 2º | | | |
| | Pedagogia | | 2º | | | |
| Tucuruí | Eng. Civil | | | | | 2º |
| | Eng. Elétrica | | | | | 2º |
| | Eng. Mecânica | | | | | 2º |
| Breves | Pedagogia | | | | 2º | |
| Curuá | Pedagogia | | | | 1º | |
| Oriximiná | Pedagogia | | | | 1º | |
| Total de avaliações realizadas no ano | | 08 | 18 | 12 | 11 | 08 |
| Total de avaliações realizadas | | 57 | | | | |

Fonte: DAC/PROEG

Nota: Reelaboração própria. Extraído do Relatório de Gestão 2001-2005 e de trabalho de campo.

Apêndice C - Modelo do roteiro de entrevista - CPA

Este roteiro é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa sobre o processo de autoavaliação institucional. A intenção é contribuir para a compreensão do processo de autoavaliação, que se encontra em andamento na UFPA. A concessão da entrevista significa que você autorizou a utilização das informações, contidas em suas respostas, nessa pesquisa e que sua identificação será mantida em sigilo. Agradecemos pela sua importante colaboração.

1. PERFIL DO INFORMANTE

Entrevistado: _____ Data da entrevista: _____ Função atual: _____ Cargo efetivo: _____
 Formação inicial: _____ Outras: _____ Tempo de experiência em: 1. Gestão: _____ 2. Docência: _____
 Participação em cursos de capacitação em gestão e/ou docência: tempo e tipos de curso: _____

2. PERGUNTAS SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO

Y: Você e os demais gestores participaram das discussões preliminares sobre a elaboração/organização da proposta de autoavaliação? Se participou, como foi o início desse processo?

Y: Quais eram as suas expectativas iniciais em relação à autoavaliação institucional?

Y: E hoje, qual a sua percepção após a realização da autoavaliação?

Y: Houve discussões, seminários, apresentações e outras formas de sensibilização para a autoavaliação institucional, com relação à comunidade em geral? Como se deu esse processo e como o avalia?

Y: Como foi realizada a aplicação dos instrumentos de autoavaliação e como foi se deu o envolvimento dos avaliados?

Y: Em sua percepção, como foi o acolhimento da proposta de autoavaliação pelos docentes e gestores?

Y: Qual sua percepção quanto à forma de aplicação dos instrumentos avaliativos e sobre os próprios instrumentos utilizados? Como os avalia?

Y: Qual sua percepção sobre a forma de devolução dos resultados aos professores, gestores e comunidade em geral?

Y: Como você percebe o acolhimento dos resultados da autoavaliação pela comunidade acadêmica?

Y: Após o resultado houve alguma ação institucional visando à continuidade do processo? Quais e como?

Y: Você percebeu se os resultados da autoavaliação contribuíram para implementar, modificar as ações já desenvolvidas ou introduzir novas ações no planejamento e na gestão institucional? Quais?

Y: Qual foi a relevância dos resultados da autoavaliação para a gestão institucional como um todo (considerando as áreas administrativas, financeira e pedagógica)? Que alterações efetivas trouxeram para a instituição?

Y: Você percebeu se os resultados da autoavaliação contribuíram para melhorar a prática pedagógica institucional (discussões conjuntas e trabalhos em sala de aula)? E para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos?

Y: O que precisa ser melhorado e/ou modificado nos procedimentos de autoavaliação, tendo em vista a adequação dos resultados obtidos à real necessidade de docentes e gestores? O que faltou e o que deveria ser abordado?

Y: O que precisa ser modificado e/ou melhorado para o aproveitamento dos resultados da autoavaliação, tendo em vista a qualidade institucional?

Y: Em sua opinião, como você e os outros gestores aproveitaram o processo de autoavaliação para melhoria da prática de gestão?

Perguntas sobre o Sinaes

Y: Como você percebe a articulação entre a proposta governamental (Sinaes) e o plano de autoavaliação de sua instituição?

Y: Qual a sua percepção sobre o atual modelo de avaliação (no caso o Sinaes)?

Y: Qual sua percepção sobre a relação da autoavaliação feita pela instituição com os outros mecanismos de avaliação previstos pelo Sinaes (no caso, avaliação externa, avaliação dos cursos e ENADE)?

Y: Sobre o tema aqui discutido você ainda teria alguma coisa a mais que gostaria de destacar?

Apêndice D - Modelo de roteiro de entrevista semi-estruturada – Coordenadores e ex-coordenadores da Diretoria de Ensino (DE/UFPA).

Este roteiro é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa sobre o processo de avaliação de cursos de graduação na UFPA. A concessão da entrevista significa que você autorizou a utilização das informações, contidas em suas respostas, nessa pesquisa e que sua identificação será mantida em sigilo. Agradecemos pela sua importante colaboração.

1. PERFIL DO INFORMANTE

Entrevistado: Data da entrevista: Função atual: Cargo efetivo:

2. ESTÍMULOS NARRATIVOS.

Y: Eu gostaria que o (a) senhor (a) pudesse me contar como foi sua experiência com o projeto de Avaliação de Curso de Graduação, que viveu aqui na UFPA, e nessa retrospectiva, pudesse ir destacando o que considerar importante no processo.

Y: Como o (a) senhor (a) se sentiu nesse processo? Olhando hoje o que mudou, o que confirmou, o que solidificou?

Y: E em relação à instituição, essa experiência lhe fez perceber a UFPA como? Que imagem a instituição assume hoje após essa experiência avaliativa com os cursos de graduação?

Y: Nesse processo todo que o (a) senhor (a) vivenciou com relação à avaliação, como foi a recepção dos cursos? O (a) senhor (a) sentiu que dependendo do curso a recepção da proposta de avaliação era diferente ou não?

Y: A que fatores o (a) senhor (a) atribui as diferenças na recepção dos cursos em relação a autoavaliação?

Y: O (a) senhor (a) poderia me contar, na sua percepção, qual o curso que apresentou maior resistência em participar do projeto de avaliação, narrando um pouco desse processo?

Y: Em que cursos o (a) senhor (a) acredita que a adesão ao projeto de avaliação foi mais fácil? Por quê? Poderia contar um pouco sobre esse (s) caso (s)?

Y: O (a) senhor (a) poderia me contar se sabe o que aconteceu depois que a avaliação foi feita nos cursos? Se os resultados foram utilizados e de que forma?

Y: Na sua percepção sobre o uso dos resultados, em qual curso de graduação o (a) senhor (a) sente que houve maior repercussão?

Y: Em sentido contrário, em que curso o (a) senhor (a) acha que a avaliação foi feita, mas que a repercussão foi mínima ou então deixou muito a desejar? Poderia me contar um pouco sobre essa experiência?

Y: Professor (a), em relação ao Sinaes, o (a) senhor (a) percebe se houve mudanças no Projeto por conta do Sinaes? Poderia comentar um pouco sobre essa questão?

Y: Além do Sinaes, uma política também muito próxima aos cursos de graduação são as Diretrizes curriculares (DCN). O (a) senhor (a) sente alguma influencia dessas diretrizes no projeto avaliativo?

Y: Sobre documentos professor (a), que falem dessa experiência de avaliação de cursos de graduação, o (a) senhor (a) sabe se existem documentos arquivados nos quais eu pudesse reconstruir essa experiência e onde encontrá-los?

Y: Professor (a), apenas para poder compor seu perfil, você poderia resumir sua formação?

Y: E pra finalizar, ainda sobre esse tema que nós estamos conversando, o (a) senhor (a) teria mais alguma coisa para acrescentar? Algum assunto que o (a) senhor (a) gostaria de falar, mas que eu não perguntei?

Apêndice E - Modelo de roteiro da entrevista semi-estruturada para os Coordenadores de curso

Este roteiro é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa sobre o processo de autoavaliação de cursos de graduação na UFPA. A concessão da entrevista significa que o (a) senhor (a) autorizou a utilização das informações, contidas em suas respostas, nessa pesquisa e que sua identificação será mantida em sigilo. Agradecemos pela sua importante colaboração.

1. PERFIL DO ENTREVISTADO

Entrevistado: Data e hora da entrevista: Função atual: Cargo efetivo:

Tempo na instituição:

Experiência com o tema avaliativo:

2. ESTÍMULOS NARRATIVOS E QUESTÕES AD HOC .

Y: Eu gostaria que o (a) senhor (a) pudesse me contar como vem sendo realizada as experiências de autoavaliação neste curso e, nessa retrospectiva, pudesse ir destacando o que considerar importante nesse processo.

Y: Que motivos levou o curso a aderir ao Projeto de avaliação de cursos de graduação da Proeg e como foi o relacionamento com a Diretoria de Ensino durante a execução da experiência avaliativa?

ou

Y: Que motivos levou o curso de **Pedagogia** a não aderir ao Projeto de avaliação de cursos da Proeg e como vem sendo o relacionamento com a Diretoria de Ensino durante a execução dessa experiência avaliativa independente?

Y: Como o (a) senhor (a) se sentiu nesse processo avaliativo? Olhando de hoje, que percepções suas mudaram ou então foram confirmadas pela vivência desta experiência avaliativa?

Y: Como o (a) senhor (a) percebe a relação e a reação dos docentes com as experiências avaliativas do curso?

Y: Como o (a) senhor (a) percebe a relação dos alunos, ligados ou não ao movimento estudantil, com as experiências avaliativas do curso?

Y: O (a) senhor (a) poderia me explicar se existe algum tipo de relação entre suas representações profissionais, no caso a (o) _____ com as experiências avaliativas desenvolvidas aqui no curso, ou seja, vocês seguiram alguma orientação ou diretriz que tivesse relacionada a esta representação profissional?

Y: Na sua percepção, as avaliações externas do curso, no caso o Enade, influenciaram ou influenciam de alguma forma o processo avaliativo vivenciado por este curso?

Y: Professor (a), em relação ao Sinaes, o (a) senhor (a) percebe se houve mudanças nas experiências de autoavaliação por conta do Sinaes? Poderia comentar um pouco sobre essa questão?

Y: Além do Sinaes, uma política também muito próxima aos cursos de graduação são as Diretrizes curriculares (DCN). O (a) senhor (a) sente alguma influencia dessas diretrizes nas experiências avaliativas realizadas no curso?

Y: Sobre a divulgação dos resultados, o (a) senhor (a) poderia narrar como aconteceu e se houve algum tipo de manifestação, docente ou discente, sobre as estratégias utilizadas para divulgação.

Y: O (a) senhor (a) poderia me contar como foram utilizados os resultados avaliativos e se houve algum tipo de mudança em decorrência dessa experiência autoavaliativa?

Y: O (a) senhor (a) percebe se existiu alguma repercussão dessa experiência avaliativa na dimensão pedagógica do curso, em especial na proposta curricular, na metodologia do curso ou na avaliação da aprendizagem? Poderia me contar mais especificamente sobre isso?

ou

Y: O (a) senhor (a) percebe se existiu alguma repercussão dessa experiência avaliativa na dimensão administrativa do curso, em especial na gestão do curso, na seleção e na capacitação de professores? Poderia me contar mais especificamente sobre isso?

Y: Na sua percepção, quais as principais mudanças pedagógicas e administrativas vividas hoje pelo curso?

Y: Para o (a) senhor (a), quais os principais fatores que impulsionam essas mudanças pedagógicas e administrativas?

Y: A avaliação se articula a esses fatores? Como?

Y: Ainda sobre esse tema que nós estamos conversando, o (a) senhor (a) teria mais alguma coisa para acrescentar? Algum assunto que o (a) senhor (a) gostaria de falar, mas que eu não perguntei?

Y: Para finalizar, sobre documentos que falem da experiência avaliativa vivida neste curso, o (a) senhor (a) sabe se existem documentos arquivados nos quais eu possa reconstruir essa experiência e onde encontrá-los?

Apêndice F – Modelo do QUESTIONÁRIO - ALUNOS

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa sobre os efeitos dos processos autoavaliativos nos cursos de graduação da UFPA. Agradecemos a sua importante contribuição.

Marque com x as alternativas que expressam sua resposta:

1. Você sabe que seu curso possui mecanismos de avaliação? Sim []

Não []

2. Você já participou (preencheu os questionários) dessa avaliação? Sim []

Não []

Resposta
não, ir para a
pergunta 4

3. Sobre a intensidade dos efeitos da avaliação de seu curso, você percebe que a avaliação vem trazendo melhorias:

| | Não houve | Poucas | Médias | Grandes |
|---|-----------|--------|--------|---------|
| Na infraestrutura do curso | | | | |
| Na assiduidade ou na pontualidade dos professores | | | | |
| No desempenho dos professores em sala de aula | | | | |
| Na relação professor-aluno | | | | |
| Na elaboração das avaliações dos alunos | | | | |
| Na comunicação com os professores | | | | |
| Na comunicação com a coordenação do curso (ou da Faculdade) | | | | |

4. Você percebe que os professores de seu curso são comprometidos com o processo de aprendizagem dos alunos?

Sim []

A maioria sim []

Apenas alguns poucos []

Não []

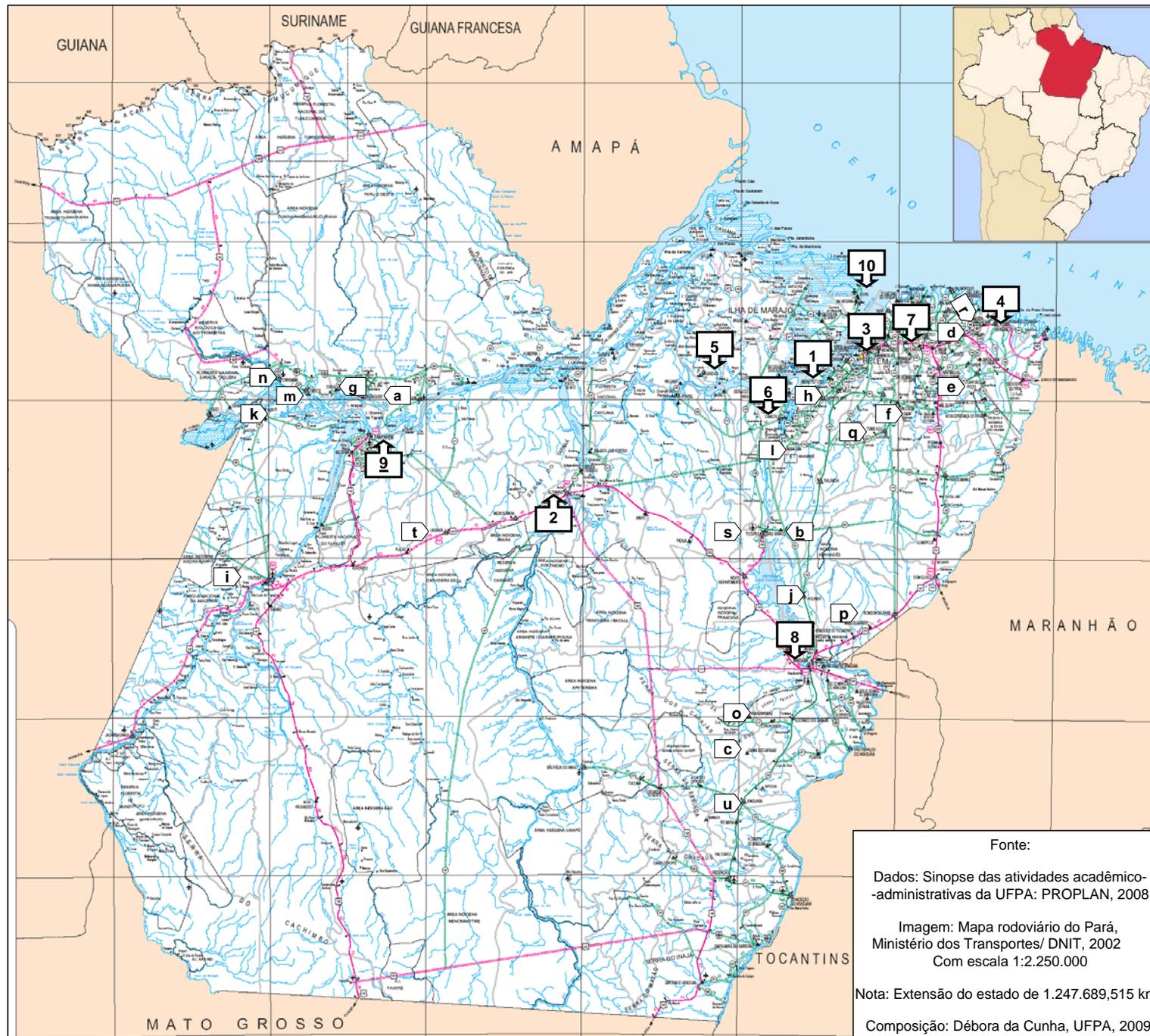
5. Você percebe que a coordenação do curso (ou da Faculdade) é comprometida com o processo de aprendizagem dos alunos?

Sim []

Na maioria das vezes sim []

Apenas em poucos casos []

Não []



ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS
UNIDADES REGIONAIS: CAMPUS E PÓLOS
2008

- LEGENDA:
- * CAMPUS:
1. Abaetetuba
 2. Altamira
 3. Belém
 4. Bragança
 5. Breves
 6. Cametá
 7. Castanhal
 8. Marabá
 9. Santarém
 10. Soure
- * PÓLOS:
- a) Alenquer
 - b) Breu Branco
 - c) Canaã dos Carajás
 - d) Capanema
 - e) Capitão Poço
 - f) Concórdia do Pará
 - g) Curuá
 - h) Igarapé-Miri
 - i) Itaituba
 - j) Jacundá
 - k) Juruti
 - l) Mocajuba
 - m) Óbidos
 - n) Oriximiná
 - o) Parauapebas
 - p) Rondon do Pará
 - q) Tomé Açu
 - r) Tracuateua
 - s) Tucuruí
 - t) Uruará
 - u) Xinguara

Fonte:

Dados: Sinopse das atividades acadêmico-administrativas da UFPA: PROPLAN, 2008

Imagem: Mapa rodoviário do Pará, Ministério dos Transportes/ DNIT, 2002
 Com escala 1:2.250.000

Nota: Extensão do estado de 1.247.689,515 km²

Composição: Débora da Cunha, UFPA, 2009.