



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

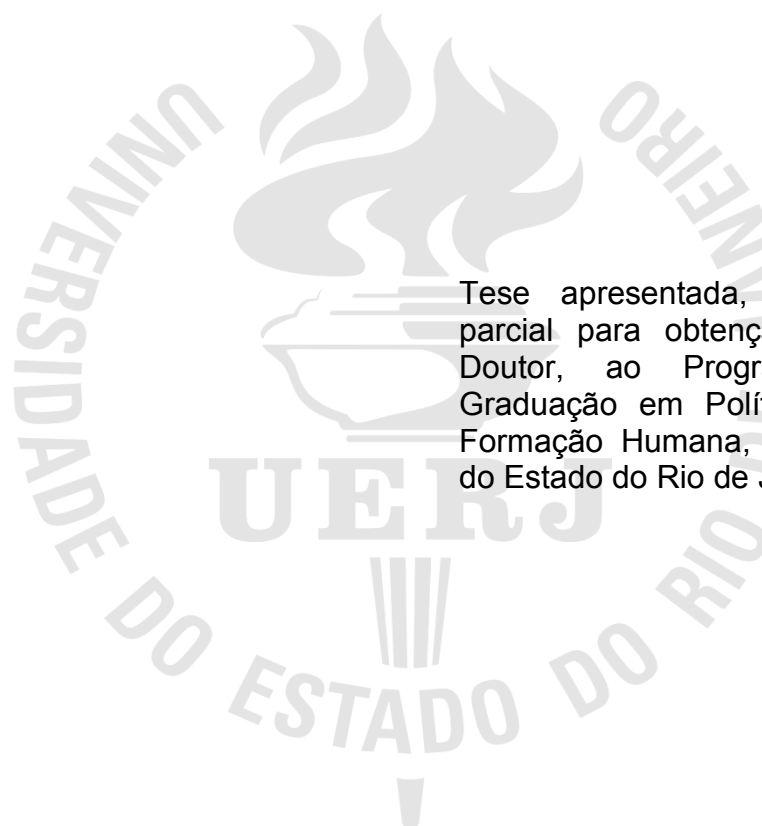
Carla Christina Imenes de Moraes

**Políticas Oiciais de Avaliação da Educação Superior e Trabalho
Docente**

Rio de Janeiro
2012

Carla Christina Imenes de Moraes

Políticas Oficiais de Avaliação da Educação Superior e Trabalho Docente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Mancebo

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M827 Morais, Carla Christina Imenes de.
 Políticas oficiais de avaliação da educação superior
 e trabalho docente / Carla Christina Imenes de Morais. –
 2012.
 181 f.
 Orientadora: Deise Mancebo.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação.
 1. Ensino superior e Estado – Teses. 2.
 Universidades e faculdades - Avaliação – Teses. 3.
 Professores universitários – Avaliação. 4. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa - Avaliação. I. Mancebo, Deise.
 II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
 Educação. III. Título.

rc

CDU 371.16

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total
ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Christina Imenes de Moraes

Políticas Oficiais de Avaliação da Educação Superior e Trabalho Docente

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Deise Mancebo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof^a. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Ourique de Avila
Faculdades Integradas Maria Thereza – Niterói/RJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Para Vitor, Felipe e Beatriz pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeira instância porque sem Seu amor, benignidade e misericórdia não seria possível chegar até aqui, buscando continuamente estar sob o escudo da fé, do evangelho da paz e da couraça da justiça por meio da oração em todo tempo.

A produção desta tese foi absolutamente coletiva, portanto são muitos os agradecimentos. Opto por formar três grandes grupos de amores:

Família

A minha avó Ivanete Imenes por me ensinar o que é amar e ser amado e por me fazer aprender a confiar em mim.

A minha mãe Katia Imenes por ser minha amiga, confidente e propulsora. Te amo para todo sempre.

A Vitor Morais por estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo quando eu mesma queria pedir demissão de mim. Seu amor alimenta a minha alma e me ver através dos seus olhos me faz querer ser uma pessoa melhor. “Quero acordar de manhã do teu lado e aturar qualquer babado, vou ficar apaixonado, no teu seio aconchegado. Ver você dormindo e sorrindo é tudo que eu quero pra mim” (Música: A Estrada).

Aos meus filhos Felipe e Beatriz por me ensinarem a amar com toda a força e profundidade de que sou capaz. E minhas sinceras desculpas pelo tempo que roubei de nosso convívio.

Aos meus irmãos, tios, tias e primos porque é por pertencer a nossa loucura diária que sei o que significa família e o valor inestimável da mesma.

À Nathara Imenes por ser uma ouvinte atenciosa, parceira constante e por me fazer lembrar que nossas lutas nos conduziram até aqui.

Amigos

Flávia Vaz de Souza Lima, Roberta Batista, Katia Moreira, Cristiane Bastos e Daniele do Valle por me aceitarem como sou e ainda assim discordarem de mim.

À Alexandra Garcia, Gabriela Farias, Luciene Ribeiro, Patrícia Baroni e Sílvia Soares (em ordem alfabética para evitar nossos ciúmes) por terem feito a vida acadêmica muito mais atrativa.

À Inês Barbosa de Oliveira, Ellen Moura e Maria Luiza Andrade por tornarem o meu mundo mais amplo e colorido.

À Vivian Wolkoff, por disponibilizar tempo para fazer a tradução do meu resumo para o inglês em meio as suas tantas atividades e à Regina Aparecida Messias Guilherme, por sua valorosa, querida e profissional revisão deste texto.

Acadêmicos e queridos

À Deise Mancebo por ser a delícia que ela é. Sua boa vontade com a vida é contagiante. É um exemplo de equilíbrio e sinergia. Sua competência acadêmica e seriedade são inquestionáveis, mas ainda assim estas são características secundárias a sua melhor capacidade: a de SER HUMANA. Obrigada por cada segundo.

À Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira por deixarem suas marcas em mim. Os múltiplos *espaçostempos* compartilhados e as reflexões feitas no/com o grupo de pesquisa da época do Mestrado ainda contribuem para a minha formação. Valter Filé, Patrícia Baroni, Alexandra Garcia, Lenildo Gomes, Marcia Leite, Paulo Sgarbi e tantos outros que ficaram na minha vida a partir de vocês duas. Obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pela oportunidade de realizar o Doutorado e por possibilitar a aprendizagem de múltiplos saberes por meio de professores como Gaudêncio Frigotto, Antonio Carlos de Azevedo Ritto, Emir Sader, Marise Ramos, Pablo Gentili e Deise Mancebo.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e a ao corpo docente da mesma pelas indispensáveis contribuições a esta tese.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Trabalho Docente na Educação Superior” pela disponibilidade de trocar experiências e de elaborar coletivamente diversos saberes, especialmente, Andrea do Vale, Jussara Macedo, Carla Ribeiro, Sueli Ávila, Flávia Gonzalez, Esther Luck e Ana Ravasco.

Aos membros da banca que apesar de seus inúmeros compromissos cotidianos aceitaram avaliar e contribuir com esta tese.

A todos que por minha memória pouco eficiente possa ter olvidado mencionar e que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

Precário, provisório, perecível;
Falível, transitório, transitivo;
Efêmero, fugaz e passageiro;
Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!

Lenine
(Música "Vivo")

RESUMO

MORAIS, Carla Christina Imenes de. **Políticas Oficiais de Avaliação da Educação Superior e Trabalho Docente**. 2012. 181f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A pesquisa que aqui se apresenta tem por temática principal o estudo sobre as políticas oficiais de avaliação da educação superior no Brasil e a compreensão crítica sobre as relações que os docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) têm estabelecido com os objetivos reais e proclamados das atuais políticas oficiais. Neste sentido, apresenta-se um breve histórico das concepções de Estado articulado às políticas públicas educacionais formuladas a partir da década de 70. Devido ao forte movimento de centralização dos processos educacionais e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema de educação que ocorre, principalmente, após os anos 90 com o enquadramento do Brasil no modelo neoliberal e que tem por objetivo atender as necessidades de reestruturação capitalista, prioriza-se a análise das diversas e profundas mudanças vivenciadas, a partir deste período, no trabalho dos docentes da educação superior por meio das constantes avaliações a que estão sendo expostos direta ou indiretamente. A validade e importância de investigar o tema se afirmam pela necessidade de compreender como estas políticas têm alterado a produção e o trabalho do professor universitário, o papel das Instituições de Ensino Superior e a qualidade da educação superior. A reflexão principal se concentra no estudo das intra e inter-relações estabelecidas entre as avaliações nacionais, as avaliações internas da UEPG e o exercício da profissão docente no campo de pesquisa. Os objetivos adotados foram: analisar as concepções de Estado no Brasil e como suas ações influenciaram as políticas educacionais; articular a História do Paraná à da UEPG e as propostas avaliativas do governo federal em relação a educação superior, considerando o período em que as avaliações eram ainda assistemáticas, porém dando ênfase ao momento em que as mesmas se tornaram institucionais; e perceber alguns dos enredamentos criados entre as avaliações externas e internas da UEPG e o trabalho docente. A metodologia empregada baseou-se na Teoria da Complexidade, na Pesquisa Participante e nas argumentações da abordagem do ciclo de políticas. Uma das considerações que podem ser ressaltadas é que a reinterpretação das políticas da instituição e a recontextualização poderiam potencializar o poder de intervenção e participação efetiva dos professores, mas que este processo não tem sido priorizado dentro da conjuntura de sobrevivência a precarização docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação. Trabalho Docente.

ABSTRACT

MORAIS, Carla Christina Imenes de. **Assessment officers policy of higher education and teaching work**. 2012. 181f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The paper has as its main theme a study of official public policies of evaluation for higher education in Brazil. The paper will also present a critical appraisal of the relationship established between the faculty at UEPG University (Universidade Estadual de Ponta Grossa) and the real and assumed objectives of the current public policies. In order to do so, this paper will present a brief story of the State's concepts regarding public education policies implemented as of the 1970s. There is a clear dichotomy. The State's educational machinery has a centralized nature. However, the financing and administration mechanisms of education management that were created after 1990 tend to be of a more decentralized nature. The date is particularly important since it was after 1990 that Brazil shifted to a neoliberal government model, which was a necessary change in order to adequately the country to new capitalist needs. Taking these facts into account, the paper will prioritize the analysis of diverse and profound changes that occurred for university faculty work as of 1990, through constant evaluations, both direct and indirect. The need to understand how these policies have altered the production and work of the college Professor, the role of universities, and the quality provided to students validates this investigation. The main focus will be in the intra and inter-relations established among national evaluations, UEPG's internal evaluations and the faculty's work in the field of research. This study has three main objectives. Firstly, it will analyze Brazil's standards and its influence in public educational policies. Secondly, it will connect the History of the state of Paraná as well as UEPG's to the evaluation methods of the Federal Government for Higher Education, taking into account the period when these evaluations weren't systematic – but mainly focusing in the period when such evaluations became standardized. Thirdly, the paper will examine the ramifications generated by the external and internal evaluations at UEPG along with the Faculty's work. The methodology used was based on the Complexity Theory, Qualitative Research and the theories about the political cycle's approach. One of the possible outcomes could be the reinterpretation of UEPG's policies and a new reconceptualization that could increase the faculty's power to intervene and have actual participation. However, this outcome hasn't been prioritized in the Faculty's current hazardous life.

Key-words: Public Policies. Evaluation. Faculty.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CESu	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENC	Exame Nacional de Curso
FDE	Fundo de Desenvolvimento Econômico
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GRTU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDUEPG	Sindicato dos Professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>US Agency for International Development</i> (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ESTADO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	19
1.1	Histórico das concepções de Estado no Brasil a partir da década de 70 e suas influências na área educacional	19
1.2	Afinal, o que é avaliar?	36
1.3	As funções da avaliação	42
1.4	O Estado Avaliador	49
1.5	Avaliação Institucional: perspectivas e limites	50
2	O ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ E AS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	54
2.1	A história da avaliação do Ensino Superior	62
2.2	O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e a UEPG	82
3	O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA ..	100
3.1	Breve exposição do percurso metodológico	100
3.2	Políticas oficiais de avaliação e trabalho docente	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE – Roteiro de entrevista semi estruturada	155
	ANEXO A – Avaliação do desempenho da Universidade, por representantes da sociedade	156
	ANEXO B – Tabela dos cursos de graduação e habilitações ofertados	170
	ANEXO C – Tabelas com limites de pontuação para cada regime de trabalho	171
	ANEXO D – Tabelas de pontuação das atividades docentes	173

INTRODUÇÃO

As políticas públicas em relação a avaliação da Educação Superior no Brasil se originam no fim da década de 1950 e no decênio seguinte, tendo destaque neste período a Reforma Universitária imposta pela ditadura militar. A partir desta época, o processo de avaliação no Ensino Superior foi sendo transformado permanentemente por razões políticas, estruturais e conjunturais, mas a importância de pensar o tema e de analisá-lo articuladamente aos contextos políticos, econômicos e sociais no país e no exterior se consolidou ao longo dos anos.

Na esfera internacional, o processo de fortalecimento do neoliberalismo na década de 1980 alterou significativamente as perspectivas em relação à avaliação da Educação Superior, a ideia de Estado Mínimo e de desregulação do mercado instituiu um novo tipo de Estado Avaliador e estabeleceu uma concepção de educação desvinculada da necessidade de investimentos em direito social e atrelada à ideia de prestação de serviço controlada e fiscalizada pelo governo através das avaliações. O enquadramento brasileiro no modelo neoliberal se consolidou a partir do mandato presidencial de Fernando Collor de Mello, em 1990. Nota-se que para responder a esta reestruturação capitalista foi desenvolvido um forte movimento de centralização dos processos educacionais e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

O quadro que se começava a compor afirmava que: os problemas educacionais eram fruto da intervenção do Estado; a educação era mais um serviço e, portanto, dependia das conquistas individuais; e a qualidade da educação só seria atingida se fossem implantadas medidas para a “otimização dos recursos” e de ampliação da “produtividade”. Iniciou-se um profundo processo de aplicação de leis nacionais reguladoras das universidades e do trabalho docente; incentivo a fontes alternativas de financiamento das instituições públicas privatizando indiretamente estes espaços (cotas e taxas para determinados serviços e mercantilização da educação); avaliações nacionais do rendimento das instituições vinculadas a políticas de prêmios e sanções; e novos parâmetros de eficiência na gestão e na produção do trabalho acadêmico.

Considerando a infinidade de possibilidades de construir caminhos para pesquisar sobre as conexões entre neoliberalismo, políticas públicas em educação e

avaliação e, ao mesmo tempo, a indispensável escolha de um foco de investigação, optou-se por canalizar a atenção em elaborar análises sobre as concepções de Estado no Brasil e a influência das mesmas nas políticas educacionais; articular a História do Paraná e da Universidade Estadual de Ponta Grossa às avaliações sistemáticas da Educação Superior instituídas pelo governo federal; e compreender alguns dos enredamentos criados entre as avaliações externas e internas da UEPG, principalmente, no que tange ao trabalho docente.

O interesse por investigar o tema surgiu em 2005 quando a autora recebeu o convite para participar da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade do Grande Rio (instituição privada na qual atuava), situada no Município de Duque de Caxias, Estado do Rio de Janeiro. As contribuições oferecidas pela CPA enfrentavam sérias dificuldades de serem ouvidas e aproveitadas, de alguma forma, pelos gestores dos cursos, pois esses a percebiam como um órgão externo e fiscalizador. Havia um certo ar de que a comissão representava um tipo camuflado de vigilância, apesar dos esforços contrários da instituição e da própria CPA, a cultura instituída sobre avaliação institucional trazia em seu bojo o temor da mensuração, do controle punitivo e da exposição de fragilidades como ameaça.

Outro obstáculo à atuação da CPA era a questão da avaliação dos docentes, em quase todas as reuniões os membros eram cobrados sobre quando e como avaliariam os professores, diversas vezes a conversa se iniciava com sugestões de como avaliar firmemente este grupo, em geral, colocando o peso e o poder da avaliação somente nas mãos dos estudantes e buscando avaliações individuais de cada professor. A justificativa para propor a adoção de procedimentos de avaliação docente pelos discentes era de que estes eram os mais interessados na qualidade docente e de que o coordenador de curso poderia melhor acompanhar o desenvolvimento do trabalho acadêmico de cada professor. A CPA aproveitava as ocasiões para esclarecer que a avaliação de docentes pelos alunos não poderia ser o único instrumento e que ainda que se elaborasse um modelo com questões pertinentes aos estudantes este não deveria ser sobre cada professor individualmente para evitar que os dados fossem produzidos e/ou trabalhados sob a perspectiva classificatória e punitiva. O intuito da CPA era criar uma avaliação de professores que articulasse a avaliação dos mesmos sobre as condições de trabalho, a cultura institucional, a formação continuada, a análise e efetivação do ensino, pesquisa e extensão e a construção coletiva de um instrumento de avaliação

do corpo docente pelos discentes que viabilizasse uma noção ampla sobre as especificidades, potencialidades e fragilidades de cada curso. Ainda assim, o fato do tema ser discutido continuamente nas reuniões da CPA com as coordenações de curso imprimia na Comissão muitos olhares desconfiados e elevados graus de resistência dos docentes.

Devido a estas circunstâncias a avaliação dos docentes era adiada discretamente e constantemente, um pouco pelo fato da CPA encontrar entraves para conseguir efetivar um instrumento que não fosse potencialmente ameaçador ou que gerasse retaliações, um pouco por estabelecer uma relação de solidariedade com estes sujeitos tão avaliados por todos os lados, mas principalmente porque a CPA empenhava todos os seus esforços em modificar a cultura institucional sobre avaliação, com objetivo principal de convencer aos gestores, aos demais professores, aos funcionários e aos alunos de que avaliação docente representava uma forma da instituição se conhecer e melhorar.

Essas dificuldades inquietaram a tal ponto que se tornou indispensável estudar o tema e pesquisar como outras instituições davam conta do processo. O grupo de pesquisa “Trabalho Docente na Educação Superior” coordenado pela professora Deise Mancebo abriu carinhosamente suas portas para estas indagações em 2007, através da professora Inês Barbosa de Oliveira. Participar de um grupo de pesquisa é uma oportunidade singular de pensar junto, de sair do círculo vicioso de respostas e de sentir ao lado um bravo combatente que anima o outro a prosseguir e que sustenta os parceiros nos momentos em que o turbilhão parece que vai engolir a todos.

Em agosto de 2008, com o início do doutorado, a investigação sobre o tema foi sendo aprofundada academicamente¹ numa universidade privada, mas a partir da nomeação como professora da UEPG em 2010, o tema passou a ser experienciado como docente que não pertence a CPA, que é avaliado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública em seu estágio probatório e que desconhece a história e a cultura local. A mudança de estado girou o campo de pesquisa para o Paraná e a capacidade de estranhar o local proporcionou novas perguntas e percepções, embora não se possa negar que o fato tenha provocado também um tipo de

¹ A pesquisa sofreu três interferências relevantes: em outubro de 2008 nasceu Felipe, em fevereiro de 2010 houve a nomeação como docente no Estado do Paraná e em setembro de 2011 nasceu prematuramente Beatriz.

retrocesso no acúmulo de dados e um gasto excedente de tempo para reestruturar a pesquisa. Ainda assim, prosseguir com a investigação foi a melhor escolha. Uma vez que o caleidoscópio mostrava diferentes, inusitadas e coloridas formas de pensar a avaliação da Educação Superior.

Neste sentido, os capítulos que se apresentam nesta tese expressam todos esses emaranhados e ousam²: cooperar com as análises acadêmicas sobre a temática; sistematizar os conhecimentos e os dados acumulados; identificar as relações entre o Estado e as políticas públicas educacionais; reconhecer a história da avaliação das IESs no Brasil, com ênfase na UEPG; e demonstrar algumas das influências da avaliação institucional no trabalho docente.

Desta forma, o primeiro capítulo se propõe analisar as concepções de Estado no Brasil e como suas ações influenciaram as políticas educacionais. O levantamento histórico parte da década de 1970 e segue até o final da década de 1990, com objetivo de traçar um caminho de reflexão que possa contribuir para reconhecer os mecanismos e enlaces da perspectiva neoliberal aplicada no Brasil. Elege como ponto principal de estudo, a avaliação da Educação Superior. Questiona os objetivos reais e proclamados, as estruturas e as propostas de ação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei 10.861, de 14 de abril de 2004), assim como, busca asseverar que a avaliação institucional é um importante instrumento para perceber os limites e as perspectivas de cada instituição e uma possibilidade de rever as concepções, projetos acadêmicos e formas de gestão da universidade.

O segundo capítulo articula a História do Paraná à da UEPG. Sintetiza a pesquisa realizada sobre as políticas oficiais de avaliação do governo federal no setor universitário, mais especificamente na UEPG, desde a década de 1970. Considera o período em que as avaliações das IESs eram ainda assistemáticas, porém dando ênfase ao momento em que as avaliações tornaram-se institucionais. Vale salientar que a primeira experiência concreta da UEPG com a avaliação institucional pautou-se nas diretrizes do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) e aconteceu nos anos de 1993 e 1994. Neste capítulo, são analisadas as implementações do PAIUB, do Exame Nacional de Curso e do SINAES.

² O verbo ousar esta sendo utilizado aqui com uma dose irônica por reconhecer que dar conta de todos estes objetivos chega a ser um atrevimento.

O terceiro capítulo se concentra na investigação das intra e inter-relações estabelecidas entre as avaliações nacionais, as avaliações internas da UEPG e o exercício da profissão docente nesta instituição. Salienta a metodologia empregada, fundamentando-se na Teoria da Complexidade, na Pesquisa Participante e na ideia de que os sujeitos não só reproduzem as políticas governamentais nos *espaçostempos* cotidianos, ao contrário, eles por meio de movimentos singulares e coletivos produzem histórias originais e microdiferenças no que as propostas oficiais determinam. A Metáfora da Rede auxilia na compreensão do vivido por afirmar que o cotidiano é um lugar onde as identidades, os costumes, os comportamentos, as crenças e o imaginário se hibridizam; e que nestes múltiplos *espaçostempos* as elaborações de conhecimentos não se restringem à busca de certezas, corroborando com a ideia de que navegamos por um mar de incertezas com pequenas ilhas temporárias de certeza.

Dentro dos limites da provisoriedade de uma pesquisa e com as arestas pertinentes ao processo de doutoramento, esta produção se apresenta como fios a urdir que poderão se entrelaçar a outras indagações, provocações, elaborações e experiências.

Meu plano era deixar você pensar o que quiser
Meu plano era deixar você pensar
Meu plano era deixar você falar o que quiser
Meu plano era deixar você falar
Coisas sem sentido, sem motivo, sem querer
Andei fazendo planos pra você
(Lenine, música Meu Plano)

Contudo, vale prevenir o(a) leitor(a) que a escrita da autora ainda carrega muitas certezas e linearidades, duvide das afirmações e das interpretações apaixonadas porque consciente ou inconscientemente “andei fazendo planos para você”.

1 AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ESTADO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1 Histórico das concepções de Estado no Brasil a partir de 1970 e suas influências na área educacional

Este capítulo analisa como as concepções de Estado no Brasil e as respectivas ações governamentais influenciaram as políticas educacionais oficiais, tendo como ponto de partida o ano de 1970. O breve levantamento histórico tem por objetivo traçar um caminho de reflexão para melhor conhecer os mecanismos e enlaces da perspectiva neoliberal utilizada no Brasil a partir de 1990, principalmente, no que concerne à legislação da educação brasileira.

A década de 1970 foi marcada pelo apogeu da ditadura militar no Brasil. Anos de intensa censura, repressão, violência, propagandas e slogans no estilo de “Brasil: ame-o ou deixe-o”, alienação alimentada pelo tricampeonato brasileiro de futebol e de obras faraônicas como a Transamazônica e a Ponte Rio-Niterói. É inegável que este Estado autoritário enfrentou as lutas e resistências dos movimentos sociais e que estes foram fundamentais para o fim do regime em 1985. Contudo, apesar da grande relevância dos movimentos sociais vivenciados no período, não trataremos destes aspectos no texto porque o que se deseja destacar aqui são as consequências do projeto desenvolvimentista para as políticas públicas oficiais relacionadas à educação.

De acordo com as orientações desenvolvimentistas, o único caminho para o progresso dar-se-ia através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado e associado neste processo de modernização. A essa altura havia forte apelo e valorização da ideia de “Povo Brasileiro” e se buscava camuflar a todo custo a existência de qualquer luta de classes (HOLANDA, 1985).

O projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura militar engendrou um modelo autoritário de modernização e promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às liberdades civis (HOLANDA, 1985).

Segundo Ianni (1989), o papel assumido pelo Estado neste momento não foi

o de mediador nas relações de classe, mas sim, o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas - sob as orientações do mercado - para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial. Nas palavras do autor, “[...] o Estado surge como agente do processo produtivo. Ele opera, também e principalmente, no nível infraestrutural, diretamente no processo de formação de capital, isto é, de acumulação capitalista” (IANNI, 1989, p.240).

No período de transição da economia primária exportadora para a industrial o Estado passou a ocupar posição de destaque no sistema econômico brasileiro, o que não significou nenhuma ameaça significativa ao capital nacional ou estrangeiro. Ressalte-se que a tese da *industrialização substitutiva de importações* teve sua origem na década de 1930, mas que esta se desenvolveu e fortaleceu de maneira intensa até a década de 1970, momento ao qual nos referimos³.

Integrada a este movimento a educação sofreu mudanças profundas. O tecnicismo ganhou força entre as políticas públicas ligadas à educação e o discurso ideológico sobre a técnica como solução para os problemas educacionais, entrou com destaque na pauta das discussões educacionais.

A tendência tecnicista⁴ fundamentou-se no pressuposto da neutralidade científica, nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Propunha-se a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, sustentando-se teoricamente no behaviorismo. O homem era concebido como produto do meio, entendia-se que a educação deveria ser capaz de controlar as influências e produzir um sujeito útil ao mercado de trabalho, fornecendo a ele, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas que o adequassem à proposta econômica e política do regime militar. A ênfase na técnica buscou

³ A organização político-institucional sobre a ordem econômica que se consolidou entre as décadas de 30 e de 70 conduziu o Brasil, segundo Diniz (1992) “[...] a uma expansão industrial geradora de profundas desigualdades regionais e sociais, consagrando um padrão privatista e perdulário de utilização dos recursos públicos [...] Estimulou-se, assim, a cultura da maximização das vantagens unilaterais, a despeito de o resultado agregado de tais ações traduzir-se em prejuízo coletivo ou em agravamento das dificuldades a mais longo prazo”.

⁴ Libâneo (1985) é referência básica para entender as tendências pedagógicas que se configuraram na história da educação brasileira. O autor divide em dois grandes grupos as tendências: Liberais e Progressistas. A primeira se fundamenta na ideia de que a escola deve desenvolver as aptidões naturais do aluno e adaptá-lo aos valores e comportamentos sociais. A escola é nesta vertente uma instituição neutra. Esta tendência se subdivide em Tradicional, Renovada e Tecnicista. A Progressista se apresenta como uma visão crítica e faz uma análise política e econômica da escola a partir dos movimentos sociais. Divide-se em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica ou Crítico Social dos Conteúdos.

subordinar professor e aluno ao método e fragmentar o processo de elaboração de conhecimento na escola.

As leis educacionais seguiram o caráter antidemocrático do regime e a subordinação ao mercado, como pode ser observado com a edição do Decreto 477/1969, e a promulgação das Leis 5692/1971 e 5540/1968.

O Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969, demonstrava toda a disposição do governo para punir estudantes e professores que de alguma forma questionassem ou se mobilizassem contra o instituído, o que é claramente definido logo em seu primeiro artigo:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

(BRASIL, 1969)

A Lei 5.692, de 1971 estabeleceu a formação profissionalizante como obrigatória no 2º grau (denominado de Ensino Médio atualmente), integrada ao sistema regular de ensino e em plena equivalência com o ensino propedêutico para fins de prosseguimento de estudo. Contudo, devido à falta de recursos financeiros, materiais, pessoal qualificado, instalações e equipamentos adequados, os cursos técnicos oferecidos, em sua grande maioria, não acompanharam a dinâmica do mercado. Criaram, assim, um grande contingente de profissionais que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho e que não dispunham de condições reais de dar continuidade aos estudos no nível superior. Esta obrigatoriedade só foi suspensa com a Lei 7.044/82.

A Lei 5.540/68 fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior de maneira a controlar o movimento estudantil e acabar com o problema dos excedentes das universidades através da implantação do vestibular classificatório, impondo à sociedade civil um determinado modelo de universidade.

Frigotto (1988) ao analisar o período, contribui com a reflexão ao salientar que:

De 64 a 68 a ditadura foi se instalando num crescente de violência em todos os níveis: a tortura física e moral, o banimento, a violência política e institucional.

Deste período, no campo educacional, herdamos a Reforma Universitária imposta por decreto, pela lei 5.540/68 [...] Dos anos 68 até a segunda metade dos anos 70, em contraste com o *autoritarismo desmobilizador* do período anterior, vamos ter um período de autoritarismo mobilizador, triunfante. Financia-se o milagre econômico com a entrega do Brasil ao imperialismo capitalista.

No campo educacional a lei da profissionalização 5.692/71 é a expressão das forças conservadoras [...] Sua promulgação efetiva-se no bojo de um clima do *autoritarismo triunfante* em que todos são convocados a construir a *Pátria Grande*, o Brasil *Potência*. A reforma de ensino de 1º e 2º graus é posta como panaceia no encaminhamento da superação das desigualdades sociais. Trata-se, em suma, da expressão mais elaborada das teses do economicismo na educação, que representam a justificativa ideológica, para o ajustamento da educação ao regime de democracia excludente.

Radicaliza-se o dualismo e elitização no sistema educacional. Mobiliza-se a sociedade brasileira (FRIGOTTO, 1988, p. 442).

A educação foi fortemente influenciada pelo modelo de Estado vigente, das leis educacionais à sala de aula percebem-se facilmente as marcas do projeto desenvolvimentista, excludente e antidemocrático dos militares.

Cabe ainda evidenciar que a perspectiva de Estado nessa década carregou em si um tipo de “sentimento de controle”, porque embora subordinado política e economicamente ao mercado, o Estado refletia uma imagem de que controlava e organizava a voracidade e anarquia do mesmo na busca pelo lucro, através de determinações estruturais no mundo da produção que se faziam presentes ou se inseriam na atividade estatal.

Este tipo de coordenação central do Estado se justificou pela ideia de que a estrutura econômica era interdependente e que, portanto, o desenvolvimento do mercado capitalista exigia uma

[...] certa complementaridade estrutural e funcional entre os diversos setores e esferas do mundo da produção, a criação de instituições e técnicas de ordenação das atividades de uns com os outros se apresenta como maneira de reduzir desperdícios, aumentar a eficácia dos capitais investidos e, em consequência, reduzir, eliminar ou reorientar as tensões estruturais [...] O aparelho governamental é levado a interferir, para eliminar ou controlar os desequilíbrios e descontinuidades entre os vários setores, entre as esferas infra e superestruturais, que às vezes põem em risco o ritmo ou as tendências de reprodução capitalista (IANNI, 1989, p.243).

Além disso, essa postura do Estado contribuiu decisivamente para conter os questionamentos e abafar as reivindicações referentes à divisão social do trabalho, contradições e desigualdades geradas pelo sistema.

Na década de 1980, o Estado associou-se a diferentes setores da produção capitalista e sua habitual capacidade de congregar os interesses do capital foi ameaçada, uma vez que a diversidade não permitia políticas que atendessem às vantagens e lucros de todos os blocos de poder. Ainda assim, aprofundou-se o raio de ação do poder estatal no campo econômico.

A ampliação da presença do capital estrangeiro no Brasil foi alarmante, atingindo neste período quase todos os setores da economia. A ligação deste com o setor privado nacional e estatal se estabeleceu de múltiplas formas, dificultando em muitos casos a distinção entre eles. Evidentemente, eram três grupos (capital estrangeiro, nacional e estatal) com potencialidades e dinâmicas diferentes e isso provocava em determinadas situações choques de interesse e aflorava as contradições existentes.

De acordo com Ianni:

A campanha pela desestatização, por exemplo, revela o interesse de setores privados nacionais e estrangeiros em absorver empresas produtivas estatais. Essa mesma campanha pode servir de artifício para a obtenção de favores e facilidades do Poder Público, tais como créditos a juros vantajosos, isenções de impostos, medidas trabalhistas em detrimento do assalariado, contratos governamentais, projetos de impacto. (IANNI, 1989, p.256)

A burguesia nacional e o Estado renderam-se de bom grado ao imperialismo, resignaram-se a fazer, vez ou outra, algum barulho para não sucumbir totalmente às características de acumulação internacional do capital, mas regra geral, buscaram viabilizar as condições de produção e expropriação.

Alguns fatos marcaram positivamente esta década: reabertura política – queda da ditadura militar, criação do Partido dos Trabalhadores, Movimento das Diretas Já, a promulgação da Constituição Federal de 1988, o início do debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela sociedade civil e a construção de um amplo processo de expressão cultural (música, arte, cinema e etc.). Contudo, muitos estudiosos chamam este período de *Década perdida* devido à estagnação econômica e social, à dívida externa e às altas taxas de inflação.

A “culpa” pela falta de crescimento e da qualidade de vida começou a ser

colocada na conta do excesso de intervenção estatal na economia. Abriu-se espaço para as políticas neoliberais sem questionamentos ao processo de “desenvolvimento” e industrialização imposto mundialmente na década de 1970 e no Brasil, mais diretamente, a partir de 1990.

No que tange à educação, iniciaram-se discussões sobre as reformas instituídas pela ditadura militar. Transbordou a capacidade de organização dos profissionais de educação, o que gerou diferentes associações e criou/fortaleceu diversos momentos de encontros sobre o tema. Para o campo educacional esta não foi uma década perdida, ao contrário, foi um período de avanços na organização das entidades representativas e das lutas reivindicatórias.

O debate principal era a questão da transferência dos recursos públicos para o setor privado. A disputa foi polarizada pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e pelos encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais (CURY, 1992).

A FENEN defendia que as instituições confessionais e filantrópicas deveriam receber auxílio técnico e financeiro do governo, pois tais escolas não visavam lucro e, portanto, eram diferentes das demais escolas privadas. Infelizmente, a Federação conseguiu garantir que parte do dinheiro público fosse destinada ao setor educacional privado (CURY, 1992).

De todo modo, no final da década de 1970 e início da década de 1980 ratificaram-se nas práticas escolares o movimento de crítica social e política à pedagogia e à didática. No primeiro momento, as tendências progressistas centraram-se na categorização da escola como aparelho ideológico do Estado, por julgar que a instituição escolar exercia apenas a função de reprodução dos valores pertinentes à dominação burguesa e atendia as necessidades desta classe social em detrimento das classes populares. Uma das principais críticas feitas a estas correntes é a desvalorização da capacidade de produção, criação, inovação e resistência do cotidiano escolar. Além disso, questiona-se a visão parcializada de educação que estas tendências fortaleceram ao reduzir o campo educacional a sua dimensão política e ao não considerar as especificidades das questões didático-pedagógicas.

Segundo Libâneo (1985):

A superação do dilema entre o pedagógico e o político se resolve admitindo-

se que, embora sejam duas práticas inseparáveis, são, ao mesmo tempo, distintas, dotadas cada uma de especificidades próprias. Assim, a educação, na sua dimensão política, se realiza pela socialização do conhecimento, por procedimentos próprios da prática educativa; a política, na sua dimensão educativa, visa convencer os indivíduos, a partir de suas proposições ideológicas, por meio de procedimentos próprios da prática política. (LIBÂNEO, 1985, p.133).

O trabalho de formação do sujeito exige do professor e da escola a mediação entre os alunos e os conhecimentos inseridos na prática social e situados historicamente, de maneira a incentivar a problematização da realidade e viabilizar *conteúdos culturais vivos*. Tal pressuposto conduziu à Tendência Crítico Social dos Conteúdos que reconheceu a escola como espaço de reprodução do instituído, mas que a afirmou também como espaço de conflito e disputa que poderia provocar transformações sociais e promover o desenvolvimento da classe popular, através da disponibilização dos conteúdos culturais mais significativos do saber universal e do evidenciamento da estrutura social.

Contudo, é importante contextualizar que apesar do movimento crítico em educação, a doutrina neoliberal também ganhou adeptos nos anos de 1980 e inspirou a reforma conservadora da década de 1990. Tal processo se destinou a responder a uma necessidade objetiva das elites financeiras internacionais, que identificavam obstáculos ao seu próprio crescimento e lucro pelo dirigismo econômico imposto por governos nos quais o movimento sindical conseguia estabelecer algum poder de influência, visava, portanto, neutralizar as forças dos trabalhadores.

No plano internacional, a aliança do setor financeiro com o sistema político se concretizou, sobretudo, a partir da eleição de Ronald Reagan (Estados Unidos - 1980) e de Margaret Thatcher (Grã-Bretanha - 1979), o que viabilizou uma "revolução" neoconservadora que defendia abertamente a bandeira do Estado Mínimo e da desregulação do mercado.

A Constituição Federal Brasileira (1988) foi promulgada no momento em que o neoliberalismo já estava em pleno andamento na América do Norte e na América Latina (tendo como projeto piloto o Chile), mas foi no mandato presidencial de Fernando Collor de Mello, eleito por voto direto em 1990, que o neoliberalismo avançou drasticamente em nosso país. Este novo paradigma influenciou as escolas com suas lógicas de mercado e de produção, principalmente, as instituições de Ensino Superior.

A reestruturação capitalista modificou significativamente as políticas educacionais e as práticas educativas. A concepção de educação como prestação de serviço transformou o panorama nacional em todos os sentidos. Como expõe Dias Sobrinho (2002):

A mudança de paradigma do Estado de bem-estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.28).

Esta década foi de suma importância para a educação devido às políticas públicas adotadas pelo governo e suas intensas investidas nas mudanças das leis educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e diversas avaliações nacionais.

Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar que a definição de neoliberalismo aqui adotada baseia-se nas produções de Pablo Gentili, para quem:

O neoliberalismo constitui um projeto hegemônico [...] O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (GENTILI, 1998, p. 102).

Este projeto hegemônico é uma nova forma de liberalismo que reserva para o Estado uma intervenção muito limitada nos assuntos econômicos, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior será o poder e a liberdade de escolha dos indivíduos (Estado Mínimo). Situação que levaria à sociedade indubitavelmente ao progresso.

Observando as palavras de Mancebo:

[...] a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de

acumulação *fordista* e do Estado de Bem-Estar Social. A saída, apontada pelos neoconservadores que entram em cena, é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais.

Assim, esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao Estado, que passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e, com tudo isto, alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado (MANCIBO, 2006, p.39).

Analisar o conceito de Estado é indispensável para efetivamente compreender a nossa sociedade. Reconhecendo porém os limites que sofre a análise aqui exposta, ressalta-se que esta se restringirá aos fatores e perspectivas macro, ainda que compreenda que no cotidiano são múltiplos os conceitos de Estado vivenciados pelos sujeitos nos *espaçotempos* sociais, políticos e culturais e que os conceitos instituídos não eliminam as *táticas e ressignificações cotidianas*.

A concepção de Estado variou ao longo da história brasileira, todavia, nota-se que o eixo não mudou, talvez, tenha ficado mais visível.

Na década de 1970, o Estado deveria ser capaz de coordenar e fiscalizar as “intempéries” do mercado, mas o que de fato se verificava era um Estado que organizava e controlava a sociedade de maneira que esta pudesse ser melhor explorada e que garantia a lucratividade da classe dominante.

Durante a década de 1980, as transformações foram ocorrendo na concepção de Estado de forma a nos conduzir a ideia de que este deveria fixar parcerias com o capital estrangeiro e nacional para caminharmos na via do desenvolvimento. Este “triângulo amoroso” nos levou a uma mudança de cenário que separou ainda mais o Estado da sociedade e nos tornou cada vez mais dependentes do capitalismo internacional.

Nos anos 90, a análise política e econômica das relações estabelecidas a partir do liberalismo e da globalização transformaram novamente a noção de Estado, desta vez sob as determinações do modelo neoliberal. Para entender este processo, é preciso refletir sobre o sentido de globalização empregado neste período.

Por meio do diálogo com Santos (2004) e Casanova (1999) podemos melhor compreender este movimento.

Segundo Santos (2004):

Nas condições atuais da economia internacional, o financeiro ganha uma espécie de autonomia [...] e é lícito falar em tirania do dinheiro (SANTOS, 2004, p.44).

A política agora é feita pelo mercado. Só que esse mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo (SANTOS, 2004, p.68).

De acordo com Casanova (1999):

O discurso da globalidade [...] expressa uma crescente interdependência das economias nacionais e a emergência de um sistema transnacional bancário-produtivo-comunicativo, que é dominante, e cuja ascensão coincide com um enfraquecimento real da soberania dos estados-nação e das correntes nacionalistas, antiimperialistas, marxistas [...] a atual globalização mantém e reformula as estruturas da dependência de origem colonial e as não menos sólidas do imperialismo de fins de século XIX, bem como do capitalismo central e periférico que se estruturou entre 1930 e 1980. (CASANOVA, 1999, p.47)

Milton Santos (2004) nos alerta para o fato de que devemos considerar pelo menos três perspectivas de interpretação da globalização no mundo atual: a fábula, a perversidade e o vir a ser.

A ideia de fábula é pertinente na medida em que a narrativa capitalista sobre o que é e como funciona o mundo é inverossímil, mas é até bondosa se considerarmos que nas fábulas há uma “lição de moral”. A narrativa é elaborada de maneira a fazer o leitor perceber o poder do bem sobre o mal e mostrar que no final vence quem for puro de coração. Decerto, Milton Santos se atém ao primeiro plano. Afinal, o fundo didático da fábula da globalização é no estilo “que vença o mais astuto e a qualquer preço”.

A comunicação rápida e imparcial é uma das faces desta fábula. A ampliação e o desenvolvimento das tecnologias supostamente permitem que o conhecimento seja acessível a qualquer pessoa em qualquer lugar. Adotamos termos como *Aldeia Global* para demonstrar que a informação agora seria possível em escala mundial. Contudo, sem grandes alardes passa quase despercebida a ideia de que as informações são veiculadas pela mídia e que esta não é neutra. O termo comunicação pode facilmente ser substituído por monólogo do poder, já que a divulgação das informações e a perspectiva de análise (publicada) estão em poucas mãos.

O discurso é muito bem ensaiado, mas a realidade insiste em “roubar a cena”:

O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece a despeito dos progressos médicos e da informação (SANTOS, 2004, p.19).

A perversidade é o sustentáculo da globalização atual! O fetiche pelo dinheiro move e deforma a economia, a política, as relações sociais e culturais. O “ser” é substituído pelo “ter” e o cidadão pelo consumidor. A felicidade está diretamente ligada a sua capacidade de ser reconhecido como “sujeito” no e pelo mercado. As coisas, as pessoas e a natureza passam a ser consumidas como mercadorias efêmeras.

O sistema produtivo é guiado pelo sistema financeiro. As empresas transnacionais são recebidas nos países pobres como presentes. A imagem destas está ligada à possibilidade de emprego e modernidade, sem questionamento do preço que a população pagará a curto, médio e longo prazo. A crença nesta imagem faz dos governos locais, do poder público e dos sindicatos, reféns. A ameaça de ir embora gera subordinação e *anorexia social*.

Ao pensar o mundo como “vir a ser” – ou por uma outra globalização, Milton Santos identifica que o sistema passa por uma crise que expõe sua perversidade e fraqueza, possibilitando o enfraquecimento da ideologia dominante, o questionamento do discurso de que a atual globalização é uma fatalidade e a construção de uma consciência que recuse a aceitação pura e simples do sistema e a fortalecimento de reflexões que recusem a aceitação pura e simples do sistema.

O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível [...] situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas (SANTOS, 2004, p.160).

Esta análise considerada ingênua e otimista no auge dos anos neoliberais, ganha espaço diante da crise econômica que eclodiu com toda a sua força em setembro de 2008.

Nos dogmas neoliberais o mercado por si só geraria progresso, equilíbrio e desenvolvimento econômico. Durante os últimos 30 anos, a ideia neoliberal mais

exaustivamente proclamada e defendida foi a de que o Estado não poderia intervir nem na economia, nem no mercado. Nesse período, o discurso propagava que o Estado estava falido e que não havia recursos para as necessidades sociais: saúde, educação, moradia e emprego. Era indispensável privatizar.

De repente, o Estado que não tinha condições financeiras de suprir as demandas sociais, especialmente para a população mais carente, descobriu gordos recursos para socorrer bancos, indústrias automobilísticas e instituições financeiras. Os próprios neoliberais admitiam e suplicavam que o Estado tomasse alguma atitude de regulação da economia. Como por encanto, um sistema que se apresentava como único caminho pedia alternativas. Falhou a ideia de “mercado auto-regulável”. A desregulamentação provocou um processo de autodestruição no qual foi descoberto o engodo: o desenvolvimento pleno não viria através da cartilha do capitalismo neoliberal.

Chesnais, baseando-se em Marx, assim define o Mercado Mundial:

Trata-se da criação de um espaço livre de restrições para as operações do capital, para produzir e realizar mais-valias, tomando este espaço como base e processo de centralização de lucros à escala verdadeiramente internacional. Esse espaço aberto, não homogêneo, mas com uma redução drástica de todos os obstáculos à mobilidade do capital, essa possibilidade para o capital de organizar em escala universal o ciclo de valorização, está acompanhada de uma situação que permite pôr em competição entre si os trabalhadores de todos os países. Quer dizer, sustenta-se no fato de o exército industrial de reserva ser realmente mundial e de ser o capital como um todo que rege os fluxos de integração ou de repulsão, nas formas estudadas por Marx. (CHESNAIS, 2008, p.03).

Como nos diz Boaventura de Souza Santos, diante da crise financeira de 2008: “[...] lo impensable aconteció: el Estado dejó de ser el problema para volver a ser la solución” (SANTOS, 2008, p.01). Mais uma vez o capital se aproveita do Estado sem qualquer parcimônia. Na hora em que foi útil a desregulamentação, criaram *verdades* que legitimavam a ideia de que o Estado era inevitavelmente incapaz, corrupto e entrave ao desenvolvimento do mercado. Diante da crise, muda-se rapidamente o discurso e exige-se que o Estado cumpra com sua obrigação: salvar o capital.

A análise da origem da crise de 2008 deve considerar ao menos dois fatores: a imensa transferência de capitais do setor produtivo para o especulativo, resultante da desregulamentação da economia. E a financeirização das economias, que determinou como meta principal dos Estados o pagamento das dívidas, ou seja, a

reserva de bens existentes mediante o chamado "superávit primário"⁵ e a transferência volumosa e sistemática de recursos do setor produtivo para o capital financeiro.

Em contrapartida, os noticiários não questionaram se a crise era fruto dos métodos de exploração capitalista, não acusaram o poder público de fazer uso do dinheiro dos contribuintes para manter as empresas, não criticaram o modelo neoliberal, não discutiram a origem do dinheiro que estava sendo canalizado para as empresas, não argumentaram que isso exigiria aumento da carga tributária e nem se falou sobre a possibilidade de que isso gerasse inflação. O discurso de que os gastos públicos precisavam ser cada vez mais reduzidos, abriu uma exceção, afinal, o Estado não tem como atender às necessidades sociais, mas precisa acudir as empresas porque do contrário todos sofrerão as consequências. A população nunca foi convidada a compartilhar dos lucros dos neoliberais, mas agora é obrigada a socializar suas perdas.

Segundo Lesbaupin:

A ideia neoliberal de que o Estado pode muito pouco para a sociedade serviu apenas para esconder o fato de que o Estado deixou de atender ao conjunto da sociedade para servir apenas aos interesses da elite. Temos de recolocar o Estado a serviço da sociedade e reconstruir um sistema de proteção social pública, parar de desviar recursos das políticas sociais para atender às exigências do capital financeiro (pagamento de juros e da dívida pública) [...] É impressionante como um conjunto de ideias defendidas e propagadas com tanta segurança, com tanta certeza, com tanta arrogância, seja derrubado em poucos dias, em menos de um mês, no decorrer da primeira grande crise financeira internacional. (LESBAUPIN, 2008).

A proteção social coletiva foi renegada e isso aprofundou a exclusão, o medo e a violência. A "lei da selva" só nos mostrou que sozinhos não damos conta de enfrentar as consequências de um sistema de produção capitalista selvagem e que o ser humano precisa da rede de segurança social. Num momento em que os próprios neoliberais tentavam reabilitar o Estado para que este regulasse o mercado, ainda que fosse apenas para pagar a conta da derrocada do capitalismo neoliberal, tornava-se viável pensar a estruturação de uma nova proposta de Estado republicano e democrático por parte da esquerda.

Diante da conjuntura mundial, podemos sim pensar que o momento posterior

⁵ O superávit primário se refere às contas do governo e ocorre quando a arrecadação é superior aos gastos públicos. Contudo, vale dizer que no cálculo não são considerados os juros e a correção monetária da dívida pública.

a crise é propício para realizar o que Milton Santos denominou: *uma outra globalização*. Afinal, o pensamento único promulgado pela ideologia neoliberal revelou-se apenas como um conjunto de formas particulares de realização de um mundo que interessa apenas ao capital.

Quais seriam as contribuições das comunidades educacionais no debate sobre neoliberalismo e globalização? Quais propostas poderiam ser criadas de forma integrada à sociedade civil para construir uma vida mais justa, democrática e saudável para todos? Para elaborar e executar uma nova concepção de Estado?

As instituições educacionais podem e devem ser espaços de luta contra a atual globalização e de transformação social, mas a partir desta afirmação não podemos fazer um discurso simplista ou uma análise superficial e apressada do processo.

Inicialmente, faz-se necessário reconhecer como o neoliberalismo e a globalização influenciaram na produção docente e deturparam o conceito de trabalho, bem como, pensar as marcas que este projeto hegemônico deixou na educação.

A competição entre as pessoas, bem como entre as instituições, foi estimulada incessantemente. Competir promoveria a eficiência e a regulação. Proclamou-se aos quatro cantos que pertencia a cada indivíduo o poder de “decidir” seu nível de consumo, o quanto pouparia para sua velhice e quais médicos e professores acompanhariam sua família. Tudo pautado na ideia de que cada um era responsável único por suas conquistas e perdas. Embora as ditas “opções”, obviamente, estivessem vinculadas à condição financeira, estas foram apresentadas como uma conquista individual.

A fantasia da meritocracia iludiu continuamente e conseguiu “convencer” o indivíduo de que a exclusão era culpa do próprio excluído. As políticas neoliberais privatizaram inclusive o fracasso ou sucesso social: era do sujeito a competência de se estabelecer ou não. A competição foi colocada como um processo natural e saudável que retroalimentaria a sociedade moderna, livre e eficiente.

A representação neoliberal reservou para a universidade um *fabuloso* papel: o de formar pessoas empreendedoras, antenadas com o mundo global e capazes de garantir a própria empregabilidade. Os universitários deveriam achar os *gaps* do mercado, desenvolver e vender as soluções que o mercado global exigisse, aprender a serem visíveis a um *headhunter* e a encontrar o próprio *Business Angel*.

Tudo isso, *just-in-time*. Obviamente, isso não requereria pesquisa e/ou extensão, mas um ensino fincado no mercado.

Seguindo esta cartilha, seria inevitável o sucesso. Claro, este seria proporcional ao grau de esforço e sacrifício individual.

A universidade que incorporou o papel de produzir saberes consumíveis, pautando-se numa pseudomeritocracia e fazendo das questões coletivas lutas individuais se depara agora com o fracasso dos ditames neoliberais de carreira bem sucedida, com a falta de investimentos, de empregos, de qualidade, de produção crítica e de autonomia. Na linguagem poética da Sanglard “Do que falamos sobrou nada, das promessas, tanto. Dos sonhos, apenas esta escrita intensa que me resvala pelos olhos e rasga” (SANGLARD, 2009, p.55).

Ainda dentro deste quadro, é importante perceber que:

A tarefa de recomodificação do trabalho foi a mais afetada até agora pelos processos gêmeos da desregulamentação e da privatização. Essa tarefa está sendo excluída da responsabilidade governamental direta, mediante a “terceirização”, completa ou parcial, do arcabouço institucional essencial à prestação de serviços cruciais para manter vendável a mão-de-obra (como no caso de escolas, habitações, cuidados com idosos e um número crescente de serviços médicos) (BAUMAN, 2008a, p.16)

Sendo assim, devemos ressaltar que houve uma progressiva proletarização do trabalhador e, especificamente em nosso campo de investigação, do professor universitário durante as mutações e metamorfoses dos padrões de produção/organização do trabalho na lógica do capital. Desde a perspectiva do excesso de contratados ou professores substitutos e da falta de concursos públicos até a sistemática quantitativa de análise e cobrança das produções docentes, há complexos emaranhados sobre “otimização dos recursos”, “produtividade” e “performatividade” que buscam provocar a diminuição dos investimentos em educação e a ampliação do controle/fiscalização do trabalho universitário.

As reformas educacionais responderam de maneira subordinada às pressões da globalização econômica e dos financiamentos do Banco Mundial⁶, adotando

⁶ Segundo o documento “O Banco Mundial e o Brasil: uma parceira de resultados”, as desigualdades sociais estão ligadas “[...] às disparidades na educação brasileira, aos altos salários pagos no mercado de trabalho a profissionais especializados e ao sistema previdenciário público regressivo. Esses fatores realçam a importância de dar continuidade ao aperfeiçoamento do sistema de ensino, ainda que o efeito dessa iniciativa na redução da desigualdade só possa ser observado nitidamente daqui a alguns anos” (p.06). O que nos leva a considerar que a educação é a responsável, ou a maior responsável, pela equidade social. Voltamos à época da educação redentora. O documento ainda

regras e procedimentos que tratam a gestão da educação pública sob a lógica empresarial e a educação em si como produto a ser comercializado com “selo de qualidade”.

Na maioria dos países da América Latina podemos reconhecer, na década de 1990, a expansão significativa da matrícula do Ensino Superior, embora com qualidade duvidosa; diversificação dos cursos reconhecidos como Ensino Superior (curso de tecnólogos, currículos curtos que viabilizam certificação intermediária e que são conduzidos exclusivamente pela vontade do mercado, modelos educativos baseados na aquisição de competências); aplicação de leis nacionais reguladoras das universidades, historicamente definidas como espaços autônomos; o incentivo a fontes alternativas de financiamento das instituições públicas privatizando indiretamente estes espaços (cotas e taxas para determinados serviços e mercantilização da educação); avaliações nacionais do rendimento das instituições vinculadas a políticas de prêmios e sanções; novos parâmetros de eficiência na gestão e na produção do trabalho acadêmico; diferenciação interna do corpo docente segundo indicadores de produção e predomínio de tecnologias da informação como solução para qualidade da educação.

No Brasil não foi diferente. Seguimos marchando segundo as orientações do Banco Mundial durante o “longo” período de governo neoliberal e legitimando a ideia de que a crise educacional era consequência da intervenção do Estado. Sob esta perspectiva, não há necessidade de aumentar os investimentos em educação, mas de melhor administrar os recursos já disponibilizados; o concurso público não se justifica, afinal o problema não é falta de profissionais para a educação, mas sim da má formação, da morosidade e da incompetência do serviço público, não se trata de investir na produção de conhecimento, mas de “se especializar em aceder e assimilar o conhecimento novo” (TRINDADE, 2003, p.169) produzido pelos países desenvolvidos economicamente.

Iniciou-se, ainda, um movimento concomitante de concentração de poder e descentralização de ações no ambiente educacional. As políticas educativas estão

ressalta que “[...] desde a liberalização comercial, no início dos anos 90, sucessivos governos se empenharam em estabilizar a economia e em reverter políticas que a mantinham fechada: controlou-se a inflação, iniciou-se a reforma do setor financeiro, e uma série de indústrias essenciais saiu do controle do Estado. Essas mudanças levaram a taxa média de crescimento do Brasil nos anos 90 a ultrapassar a de muitos países vizinhos” (p.6). Este tipo de afirmação reforça a ideia de que o crescimento econômico ocorre pela simples abertura do mercado e pela menor interferência do Estado na economia. (Ver http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_document/1646.html).

indicando a concentração do controle pedagógico na esfera nacional na medida em que efetivam propostas como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (conteúdos básicos que devem compor o currículo e orientações didáticas a serem seguidas), implementam programas nacionais de formação de professores vinculados à adaptação destes parâmetros e asseguram ao governo federal a competência para coletar, analisar e divulgar informações sobre a educação, bem como para estabelecer avaliações nacionais⁷. Pode-se citar como exemplo: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

A descentralização, por seu turno, direciona-se aos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. As políticas neoliberais acabam por responsabilizar as universidades, através do discurso da *autonomia* e da *gestão*, por gerar dinheiro para seu funcionamento, favorecendo a profunda mercantilização da educação e do espaço público. A submissão à ideia de universidade vinculada ao mercado, à competitividade e à produtividade valida a diminuição do compromisso e da responsabilidade do Estado. Resta saber se este processo leva e/ou justifica uma corrida desenfreada dos gestores por privatizar direta ou indiretamente as universidades.

Nestas circunstâncias, o Estado se coloca como aquele que operará o controle regulatório da qualidade da educação e orientará o mercado consumidor dos serviços educacionais. A educação passa a ser entendida como uma mercadoria e não como um direito social. Segundo Bauman:

[...] a preocupação de garantir a “vendabilidade” da mão-de-obra em massa é deixada para homens e mulheres como indivíduos (por exemplo: transferindo os custos da aquisição de habilidades profissionais para fundos privados – e pessoais), e estes são agora aconselhados por políticos e persuadidos por publicitários a usarem seus próprios recursos e bom senso para permanecerem no mercado, aumentarem seu valor mercadológico, ou pelo menos não o deixarem cair, e obterem o reconhecimento de potenciais compradores. (BAUMAN, 2008b, p.16)

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), em seu artigo 9º, inciso VI explicita a responsabilidade da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

Discordando da política neoliberal, entendemos que o papel do Estado precisa ser mais do que controlar as instituições de maneira a zelar pelo produto que chega ao consumidor e que este poderá posteriormente vender aos *potenciais compradores*. Afinal, ter acesso à educação de qualidade é um direito e não uma compra que varia de acordo com o poder aquisitivo ou com a *vendabilidade* do conhecimento.

É fundamental entender como o papel da universidade foi sendo redefinido pelo poder público e muitas vezes assumido pelas próprias IESs, de que maneira estas instituições foram deixando de ser uma referência na produção de saberes públicos para proceder como transmissoras e gestoras dos conhecimentos validados pelo mercado e como as avaliações nacionais têm contribuído para este processo⁸.

Neste sentido, é indispensável pensar o que é avaliar, conceituar avaliação, avaliação institucional e o Estado avaliador, assim como, compreender como tais conceitos se inter-relacionam às políticas públicas voltadas para a educação do nível superior.

1.2 Afinal, o que é avaliar?

Partindo do dicionário Michaelis, encontraremos a seguinte definição para a palavra avaliar: “calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de; apreciar; computar, orçar”. O dicionário online Priberam segue na mesma direção, mas acrescenta compreender, prezar, reputar-se e conhecer o seu valor. Podemos então asseverar que avaliar é uma atividade cotidiana do ser humano, porém o fato de ser antiga conhecida não quer dizer que a façamos da melhor maneira ou com base nos princípios democráticos.

Partindo de um exemplo cotidiano para apreciar a ideia do que é avaliar, notemos que ao acordar logo avaliamos nossa aparência no espelho, pensamos no

⁸ Os *espaçostempos* cotidianos de cada IES são urdidos por histórias de vida, culturas, políticas que se hibridizam com as normas e regras oficiais no contexto da prática por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre o escrito e o vivenciado. Portanto, é importante valorizar as interpretações, negociações e desconstruções ocorridas no cotidiano, porém a análise exposta neste capítulo ficará restrita a captar os aspectos mais amplos do processo.

que podemos fazer para melhorá-la, colocamos o plano em ação e voltamos a avaliar para saber se atingimos o objetivo. Sair de casa exige avaliação do melhor caminho, isto algumas vezes implica ponderar se é melhor o trajeto mais curto ou aquele que tem menos trânsito e é mais longo, para outros há a opção de tomar o que proporciona melhor vista, há ainda os que podem escolher diferentes meios de transporte. Ao longo do dia ainda teremos que avaliar o que iremos comer e isso inclui avaliação sobre os sabores, desejos, valores, prazeres, custos, locais, tempos e dietas – para falar o básico. Teremos que avaliar o que dizemos, para quem, com quem e sobre quem. Avaliar comportamentos, gestos e entrelinhas dedicadamente durante o turno de trabalho, mas isso também pode se prolongar no restante do dia com mais ou menos intensidade dependendo das variantes. Ao longo do dia, podemos ainda elaborar planos de curto, médio e longo prazo e para isso avaliamos a situação atual, onde queremos chegar, como faremos o caminho, as chances de dar “certo/errado”, quem está incluído no plano, quem pode saber do plano e muitas outras avaliações.

Portanto, pode-se afirmar que a avaliação é uma atividade constante no cotidiano das pessoas, “seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

A avaliação formal ocupa o foco de nossa atenção neste texto. O objetivo é entender como as atividades avaliativas formais foram se destacando nos últimos 20 anos e sensibilizando a sociedade atual, as instituições e, em particular, os educadores. A variedade de significados, objetivos e relações de poder imbuídas na palavra exigem um estudo mais aprofundado sobre a temática. Como vimos anteriormente, desde a década de 1990 estamos presenciando uma grande expansão e fortalecimento das avaliações das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. Por que ainda há tanta polêmica e tanto embate sobre avaliação na área educacional? Temos ou não dificuldade em avaliar? Avaliação tem objetivos proclamados e reais distintos?

A primeira pista que se pode obter é através da análise histórica da avaliação, façamos uma breve aproximação da mesma para entender porque Caldeira (2000) afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada

por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p.122).

De acordo com o **enfoque histórico**, há indícios de que as primeiras avaliações educacionais surgiram na Antiguidade. Há muitos relatos históricos e literários sobre as “provas” realizadas pelos adolescentes - em relação à força, destreza e costumes - para que passassem a ser considerados homens adultos. Na Atenas de Sócrates, Platão e Aristóteles eram indispensáveis os longos e árduos exames orais para aguçar o espírito e desenvolver a sabedoria.

Durante a Idade Média predominava a ideia de que a verdade e a sabedoria seriam alcançadas pela fé e revelação divina, isto é, os fatos não careceriam da comprovação experimental. Prevalencia também o argumento da autoridade, aceitava-se quase que passivamente o que a pessoa de valor intelectual e/ou moral – o mestre - estabelecia sobre o assunto.

A imprensa, a multiplicação dos livros, a ampliação do número de bibliotecas e a fundação de escolas foram características da Idade Moderna. O método de conhecimento se pautava no processo de dividir ao máximo para analisar, seguir linearmente do mais fácil para o mais difícil, ordenar hierarquicamente os conhecimentos e aplicar a verificação do estudado. Os exames orais permaneceram neste período e só depois de 1700 começaram a ser autorizados isoladamente exames escritos.

Na Idade Contemporânea ocorre a criação de sistemas de ensino organizados e financiados pelo Estado. Há fortes reações contra o sistema tradicional de ensino e avaliação baseados na memorização, no ensino fragmentado, na hierarquização de saberes e nas metodologias desarticuladas da realidade. As tendências pedagógicas liberal renovada e tecnicista são superestimadas no início do século XX, mas no correr do mesmo século são as tendências progressistas que conquistam espaço na área educacional. O quadro apresentado abaixo nos auxilia a compreender como estas tendências percebiam na época a questão da avaliação.

Tendências Pedagógicas

Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor x aluno	Aprendizagem	Manifestações
Pedagogia Liberal Tradicional.	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovadora Progressiva.	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de Oliveira Lima
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumermerhill" escola de A. Neill.
Tendência Liberal Tecnicista.	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressista Libertária.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani

FONTE: Site do Professor (<http://www.aol.com.br/professor/>)

O **enfoque filosófico** contribui para a compreensão do caminho percorrido pela avaliação, acrescentando outros dados sobre este objeto de conhecimento ao investigar as diferentes concepções, funções e sistemas adotados no panorama positivista, no fenomenológico e no dialético.

O positivismo é uma linha teórica que surge no fim da Idade Média e se fortalece durante a Idade Moderna com objetivo de pesquisar, conhecer e estabelecer leis gerais sobre o mundo físico e material, de maneira absolutamente distante de qualquer interpretação relacionada a teologia ou a metafísica. O francês Auguste Comte (1798-1857) é um dos principais pensadores do Positivismo e fundamenta suas análises na ideia de que o conhecimento científico deve ser passível de leis e comprovações que demonstrem a pureza, a verdade, a precisão e a utilidade do mesmo. A ciência seria o caminho para o progresso e o positivismo tradução desta ciência que busca, descobre e comprova como o mundo acontece⁹.

Os efeitos no campo educacional podem não ter sido imediatos, mas foram e são impressionantemente significativos. O Positivismo gerou mudanças na forma e conteúdo do currículo, nas metodologias educacionais, na avaliação, no trabalho docente, nas expectativas em relação à escola, nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar e nas práticas cotidianas de produção de conhecimento.

Na escola a concepção positivista de que o conhecimento científico é uma verdade absoluta e incontestável fortaleceu a ideia de que o “mestre” sabe tudo e ensinará ao aluno o que é necessário, restando a este apenas o papel passivo de ouvir, aceitar e repetir; a suposta objetividade e neutralidade de quem produz e como produz o conhecimento favoreceu a manipulação dos conhecimentos úteis socialmente, a legitimação das escolhas feitas pelas classes dominantes e a dissimulação das intencionalidades; o distanciamento entre a produção de conhecimento e a prática cotidiana propagou que a escola, seus professores e alunos não produzem conhecimento em seu cotidiano e enfatizou que a não repetição dos saberes instituídos era um risco para o progresso da humanidade; a extrema fragmentação do conteúdo gerou um currículo com disciplinas estanques e hierarquizadas; a linearidade do processo de elaboração de saberes acabou por validar apenas um caminho para elaborar conhecimento traçado etapa por etapa. Neste sentido, a avaliação foi norteadada pela ideia de medir, quantificar, classificar,

⁹ O site <http://www.mundodosfilosofos.com.br/comte.htm> é uma interessante fonte de informações sobre a temática.

certificar e selecionar.

A segunda posição apresentada pela Filosofia é a fenomenológica, esta é marcada por diferenciar fato e fenômeno. Define fato como qualquer coisa que é possível de ser investigada pelo rigor e objetividade da ciência moderna e fenômeno como algo observável e particularmente especial para o sujeito que observa e interpreta o que vê. Criada por Edmund Husserl, a fenomenologia é um método que busca a interpretação do mundo por meio da consciência do sujeito, formulada com base em suas próprias experiências e reconhece que a inter-relação entre sujeito e sociedade é repleta de sentidos e significados que situam e interferem na elaboração dos conhecimentos e na leitura de mundo.

A fenomenologia influencia a educação ao questionar o valor das generalizações e quantificações, ao privilegiar a compreensão e descrição individual e ao enfatizar a importância das interpretações dos sujeitos a partir das experiências vividas. O papel da educação, nesta abordagem, é estimular o conhecimento de si mesmo e a formulação de ideias e opiniões próprias. O objetivo do educador é despertar a curiosidade do aluno com base em suas práticas culturais cotidianas, portanto a avaliação é entendida como parte desse processo e não como prestação de conta aos currículos oficiais.

De acordo com Borges e Dalberio:

Os críticos da fenomenologia afirmam que ela apresenta uma visão a-histórica da realidade, sendo conservadora, tal qual o positivismo. Afirmam ainda, que o fenomenólogo estuda a realidade com o intuito de descrevê-la, de apresentá-la como ela é, de fato, em sua experiência pura, sem intenção de nela realizar transformações substanciais. Para a educação escolar, a fenomenologia dá ênfase ao ator, na experiência pura do sujeito, em forma subjetiva [...] a pesquisa orientada pelos princípios da fenomenologia não poderá realizar investigações sobre a ideologia do currículo escolar e nem fará uma leitura crítica sobre a força opressora e alienante da ideologia que a classe abastada exerce sobre a classe menos privilegiada. Elimina-se, por essa corrente filosófica, toda a possibilidade de que as informações possam se revelar além da máscara que a ideologia dominante pode oferecer (BORGES, DALBERIO, 2007, p.06).

Apesar de receber estas críticas, vale destacar que autores como Jean-Paul Sartre buscaram fundamentar a construção de uma crítica dialético-fenomenológica, isto é, as duas abordagens não são excludentes.

Considerando a etimologia da palavra, dialética significa diá = por causa de, ou seja, ideia de intercâmbio + lextiko = preparado, a palavra resulta numa unidade

ou consenso de posições anteriormente antagônicas, porém susceptíveis de novos e possíveis contrapontos. A dialética tem como principais características: asseverar o caráter histórico-social do conhecimento e a provisoriedade das afirmações sobre um determinado problema; assumir a interferência da subjetividade no discurso científico; defender que o significado do discurso não se restringe a compreensão *ipsis litteris* do mesmo e reconhecer o importante papel da ideologia¹⁰.

No campo educacional, o materialismo histórico dialético elege como eixo o trabalho pedagógico e isto abrange:

a formação do profissional da educação, o conhecimento de sua realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo (educação e escola) e a compreensão de seus determinantes históricos. Neste âmbito, o processo de formação do profissional da educação é assumido como movimento contínuo em constante transformação (BENITE, 2009, p.10).

Processual e contínua também é a forma como a avaliação educacional passa a ser encarada na escola a partir desta abordagem, busca-se uma perspectiva formativa e integrada à práxis educacional.

Corroboramos da concepção de avaliação exposta por Cappelletti:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras gerando ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (CAPPELLETTI, 2002, p.32-33).

Compreendido este breve histórico da avaliação, passemos a investigar que relações de poder e que funções sociais e políticas podem ser manifestas na mesma.

1.3 As funções da avaliação

¹⁰ A dialética de Hegel é considerada idealista, mas ainda assim é conservada em seus princípios básicos por Marx, ao conceber a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social.

É notória a importância direta e indireta que as pesquisas acadêmicas atuais e a sociedade de um modo geral concedem à avaliação. Realizando uma rápida pesquisa no *Scielo*¹¹ pode-se constatar que existem 9.236 artigos que utilizam a palavra avaliação no título. Estreitando a forma de pesquisa apenas para localizar determinadas palavras no assunto do artigo: a) avaliação - teremos 3.343 artigos, b) avaliação educacional - 75 artigos, b) avaliação da aprendizagem – 19 artigos, c) avaliação da Educação Básica a superior – 31 artigos, d) avaliação institucional – 39 artigos. Diante desses números, é fácil perceber que a avaliação, embora não seja a temática que o artigo está vinculado, aparece constantemente em artigos que falam ou se articulam a outros temas. Isso sem considerar que assuntos como: currículo, formação de professores, gestão, alfabetização, inclusão projeto político-pedagógico e muitos outros do campo educacional podem se entrelaçar à avaliação sem que a palavra esteja no título, o que ampliaria ainda mais os números.

A Sociologia da Educação oportuniza ponderações interessantes para entender o que é avaliação e quais são as funções da mesma. Para Almerindo Janela Afonso (2009), a avaliação educacional ocupa no cenário da Sociologia da Educação duas abordagens típicas: uma direta e objetiva – que são os textos e pesquisas que se dedicam a compreender a avaliação em si, conceitos, limites e perspectivas relacionadas exclusivamente a esse objeto de estudo (Sociologia explícita da avaliação); e indireta – quando o tema central não é avaliação, mas o desenvolvimento do trabalho aborda a temática.

As funções da avaliação mencionadas são muitas, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliar e os interesses representados na mesma. Em sentido amplo, a avaliação é uma atividade política articulada às correlações de poder e forças instituídas e instituintes na sociedade. O que? Como? Quando? Por que se avalia? São perguntas que ajudam a perceber as intenções e negociações envolvidas no processo de avaliar, desvelando seus reais propósitos. Para exemplificar, seguiremos a estrutura adotada por Afonso (2009) para compreender as modalidades de avaliação: exames tradicionais, os quocientes de inteligência e os testes educacionais, avaliação normativa, avaliação criterial e avaliação formativa.

¹¹ A Scientific Electronic Library Online - SCIELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Os exames tradicionais, isto é, a organização escrita com atribuição de nota, foram adotados depois de 1800. O objetivo proclamado era utilizar um instrumento capaz de verificar e atestar o conhecimento individual sobre determinado assunto. Contudo, o contexto nos indica outros interesses. Os exames atendiam a necessidade da burguesia de consolidar-se como classe, uma vez que promoviam a capacidade individual de conquistar e fazer uso do conhecimento como justificativa para atingir determinada posição social e econômica, em detrimento da ideologia da nobreza onde os privilégios se dariam exclusivamente pela origem da família, bem como, garantia a formação da mão de obra necessária tanto em quantidade, quanto em características básicas para o mercado da época. Durante todo século XIX, amplia-se o controle do Estado através dos processos de certificação. Segundo Afonso, “O exame torna-se, assim, fundamentalmente uma técnica de certificação para medir com pretensa objectividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação” (AFONSO, 2009, p.30).

Os quocientes de inteligência (QIs) e os testes educacionais são medidas obtidas por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas da pessoa, considerando a faixa etária em que se encontra. A cientificidade dos testes garantiria uma suposta objectividade na identificação das particularidades de cada indivíduo e essas definiriam e justificariam sua ocupação na sociedade, promovendo uma *racionalização do sistema de classes sociais*. Este processo de adoção dos *testes* de aptidão e de inteligência não foi aleatório e desvinculado do desenvolvimento do capitalismo.

[...] os testes [...] criavam a ilusão de objectividade que, por um lado, servia às necessidades dos educadores “profissionais” aparentarem uma cientificidade e, por outro, servia às necessidades que o sistema tinha de um mito que pudesse convencer as classes mais baixas de que a sua situação na vida era parte da ordem natural das coisas (AFONSO, 2009, p. 32).

A imagem de cientificidade e objectividade legitimava as posições ocupadas, explicava e conformava as diferenças sociais e justificava a exploração da classe popular, uma vez que atribuía à mesma a responsabilidade pela exploração. Pode-se dizer que nessa perspectiva de avaliação identificavam-se as influências tayloristas devido à forma como se conceitua e valoriza eficiência, eficácia, mensuração de resultados, classificação e meritocracia.

É importante perceber que uma modalidade não significou a extinção da outra, embora num determinado momento os exames tenham sido subordinados aos testes de aptidão. Atualmente, não é difícil encontrar exemplos de aplicação de ambos os tipos em diferentes situações.

A avaliação normativa baseia-se na ideia de que não há **uma** norma, mas várias e essas são estabelecidas de acordo com as definições do grupo e as reinterpretações pessoais. O desempenho médio serve de norte para o desempenho individual, pois se acredita que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, isto é, se aceita como *normal* que alguns alunos estarão bem acima e outros bem abaixo da média do grupo. A competição e a comparação de resultados tornam-se naturais nessa modalidade de avaliação, os resultados são quantificáveis e representam o *produto* principal do processo, seguindo a lógica de mercado.

A avaliação criterial sustenta-se no princípio de que o desenvolvimento do aluno deve ser comparado aos critérios determinados a “*priori*”, isto é, verifica se os resultados atingidos pelo aluno estão adequados comparativamente aos objetivos estipulados e as orientações dadas para ação. Na definição de Afonso:

A avaliação criterial também deve ser concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos normais, nomeadamente em termos de garantia de *validade e fidedignidade* [...] é a modalidade de avaliação pedagógica que permite um maior controlo central por parte do Estado [...] Aliás, se a avaliação criterial, ao nível macro, for utilizada para recolha de informações sobre o sistema educativo (por exemplo, sobre o *desempenho* das escolas em termos de resultados académicos dos alunos) e essas informações forem, posteriormente, divulgadas para a opinião pública, nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim. (AFONSO, 2009, p.35).

Antes de seguirmos para a avaliação formativa, cabe pontuar que o nível *mega* é representado pelas influências políticas e as propostas sistêmicas internacionais, o *macro* pelas políticas públicas nacionais, o *meso* pela instituição e seu contexto e clima organizacional e o *micro* é entendido como a menor unidade: a sala de aula. Exibe-se abaixo, com intuito de melhor explicitar as diferenças e aproximações entre a avaliação criterial e a normativa, um quadro extraído de Afonso (2009):

Níveis do sistema	Nível <i>Micro</i> (Pedagógico)	Nível <i>Meso</i> (Organizacional)	Nível <i>Macro</i> (Nacional)	Nível <i>Mega</i> (Internacional)
Tipos de avaliação				
Avaliação Criterial	Grau de consecução dos objectivos específicos e dos objectivos gerais mínimos de cada disciplina	Grau de consecução dos objectivos específicos e dos objectivos gerais mínimos de cada disciplina e eventualmente dos objectivos dos Projetos Educativos	Grau de consecução dos objectivos das Leis de Bases dos Sistemas Educativos e dos objectivos mínimos de cada ciclo de estudos ou dos objectivos gerais mínimos de cada disciplina	Os objectivos não podem ser estabelecidos uniformemente e ou só podem ser estabelecidos em certas condições.
Avaliação normativa	Comparação dos resultados dos alunos de uma mesma turma	Comparação dos resultados de turmas diferentes da mesma escola	Comparação dos resultados de escolas do mesmo país.	Comparação dos resultados de escolas ou grupos de alunos de países diferentes

Fonte: Afonso, 2009, p.37

Percebe-se que ambas as modalidades podem ser utilizadas na lógica de mercado neoliberal, ou seja, possibilitam a regulação estatal determinada pelo mercado econômico e obediente a suas premissas. Considerando a forte reconstrução e consolidação do neoliberalismo aliado ao neoconservadorismo que vem ocorrendo desde os anos 80, pode-se afirmar que o Estado teve seu papel de AVALIADOR assegurado e moldado por essa conjuntura política: absorveu os modelos de gestão privada, centrando-se nos “resultados” dos sistemas educacionais; implantou uma racionalidade técnica de medir para concorrer e de aferir/expor a excelência como produto.

A instituição educacional, seja de Educação Básica ou superior, enfrenta um período de avaliações nacionais, isto é, de ampliação do controle e da fiscalização da “produtividade” do campo educacional. No Brasil, a conjuntura social e política desde a década de 1990 focalizou-se numa suposta garantia de qualidade da educação e prestação de contas à sociedade por meio das avaliações instituídas pelo governo federal, seguida em muitos casos por governos estaduais e municipais.

Retomando as modalidades de avaliação de Afonso, a avaliação formativa fundamenta-se nos processos de ensino-aprendizagem, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Pauta-se na autonomia, na flexibilidade, na interatividade, nas aprendizagens significativas e funcionais que podem se aplicar em diferentes situações e que possibilitam continuar a aprender. Ainda que se possa utilizar de testes e critérios, não se limita a eles.

A avaliação formativa não é um dispositivo pedagógico isento de críticas e problemas, afinal a partir dela podem se estabelecer os otimistas pedagógicos e os voluntaristas. No entanto, ela representa uma possibilidade de respeitar o tempo de cada aluno, de compreender o processo de ensino-aprendizagem para além do puramente cognitivo e de viabilizar a autonomia e a participação efetiva dos atores da escola. Vale destacar que avaliação formativa é uma das denominações utilizadas. Nas pesquisas acadêmicas, mas este tipo de avaliação pode ser chamada de: alternativa, emergente, emancipatória, crítica e até de avaliação dialética.

Afonso (2009) nos alerta que:

[...] as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das *escolas sejam articuladamente* discutidas e problematizadas [...] a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas. (AFONSO, 2009, p.57).

Sendo assim, alunos, professores e comunidade precisam pensar juntos a concepção e a prática avaliativa que estão vivenciando e o que precisaria ser reformulado. O Estado e o mercado têm se apropriado dessa discussão e assumido caráter diretivo no processo, tornando a avaliação uma mera *prestação de contas*, responsabilizando isoladamente as instituições de ensino e os professores pelos resultados obtidos e justificando as crises econômicas pela falta de competência das instituições para formar sujeitos aptos ao mercado e empreendedores.

Afonso critica a ideia de que o único caminho é modificar a lógica dos sistemas de maneira a tornar as pessoas responsáveis pelos resultados e não pelos processos. E destaca:

De acordo com esses pressupostos, sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre sectores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas. Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* - preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo dos resultados (sobretudo académicos) – e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vectores fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve a obtenção simultânea daqueles objectivos (AFONSO, 2009, p. 119).

A avaliação criterial que publica seus resultados atende a mais essa necessidade do capitalismo, permite que o Estado determine e controle os conteúdos, as metas e as linhas gerais do processo teórico-metodológico, bem como, viabiliza que os resultados sejam controlados pelo mercado. Em contraposição, a avaliação formativa melhor atende a valorização do conhecimento-emancipação e a articulação democrática do Estado com a comunidade. Portanto, pode constituir-se como eixo para a estruturação de uma nova política educacional e como elemento potencializador de discussão e interação entre o macro, o meso e o micro.

A lógica do mercado não pode ser aceita como única, sob o risco de atingir a todas as dimensões da vida social e transformar a ciência econômica em ciência da sociedade (GENTILI, 2001). A avaliação pode ser um importante instrumento para perceber os limites e as perspectivas dessa lógica, assim como, para analisar e acompanhar as características, as potencialidades e as fragilidades das políticas públicas, de cada instituição, da prática pedagógica dos professores e do desenvolvimento dos alunos, desde que se reconheça o valor ético e político do processo avaliativo baseado na autonomia, na formação e na participação real de todos os sujeitos que dele participam.

Podemos perceber então que avaliar é uma ação com base em determinados princípios e valores que são, ao mesmo tempo, pessoais e de grupo. Avaliar representa fazer escolhas políticas, sócio-culturais e emocionais, sejam estas conscientes ou não. Desta forma, é preciso compreender porque e como se realiza, investigar seus objetivos reais e a quem se destina, assim como, analisar os contextos de influência, de produção de textos e das práticas (BALL, BOWE, GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Nesta perspectiva, examinemos o conceito e as

funções da avaliação sob a atual vertente do Estado Avaliador.

1.4 O Estado Avaliador

É mister analisar o papel exercido pelo Estado atualmente para elaborar reflexões sobre avaliação e reconhecer as diferenças entre os objetivos proclamados e os reais das políticas públicas que envolvem a avaliação. A elaboração do conceito de Estado Avaliador busca chamar atenção para a função política, social e econômica que a avaliação tem absorvido ao longo do período neoliberal e neoconservador. Para Dias Sobrinho:

Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a Educação Superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post* (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

Afonso esclarece ainda mais a ideia de Estado avaliador ao destacar que:

Para diferentes autores, essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. No caso da educação, essa preocupação com o produto, mais do que com o processo, implica formas de avaliação específicas, como o retorno aos exames nacionais, à avaliação aferida ou a outras modalidades de avaliação externas (AFONSO, 1999, p.157).

O conceito de *quase-mercado* contribui para a análise porque nos auxilia a perceber que o mercado tem duas formas básicas de se apossar do espaço público: uma é privatizando, isto é, transferindo a propriedade de setores estatais para a

iniciativa privada e a outra é introduzindo as concepções de gestão privada nas instituições públicas. Na perspectiva de *quase-mercado* o controle social sobre os serviços educativos se dá pela gestão empresarial instaurada nas formulações legais sobre a educação e nas práticas avaliativas, e ainda pior, sob uma camuflagem de participação da comunidade que deverá fiscalizar e rivalizar com a escola em busca do aperfeiçoamento e da qualidade.

Dentro do quadro de redefinição do papel do Estado e de super valorização da ideologia do mercado, é que se analisará como as avaliações institucionais vem sendo penetradas pelo modelo neoliberal de gestão empresarial e utilizadas para legitimar as políticas do Estado Avaliador.

1.5 Avaliação institucional: perspectivas e limites

O Estado Avaliador tem definido e praticado a avaliação institucional a partir da modalidade de avaliação criterial, leia-se então, fortalecimento da regulação e do controle do Estado e desenvolvimento constante de avaliações que responsabilizam os sujeitos e/ou que supostamente prestam contas a sociedade-mercado.

A avaliação institucional segundo os atuais preceitos do Estado valida tecnicamente a opção política de enfatizar o “direito” do mercado controlar o sistema educativo - para garantir a qualidade e o contínuo aperfeiçoamento - e, concomitantemente, mantém o poder de definir objetivos, formas e conteúdos na mão do Estado.

Vejamos, como exemplo breve, o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior”, elaborado pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) em 2003. Este documento considera que:

Nesse quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de reformas das instituições educacionais, mais explicitamente as que se dedicam à formação dos indivíduos e à produção de conhecimentos e técnicas, vistos hoje como valiosos capitais econômicos, ganham centralidade, em todos os países que buscam modernizar-se, os processos de avaliação e de regulação da Educação Superior. Esses processos são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso

adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisão (SISTEMA, 2003, p.11).

A missão da universidade aqui relatada é possibilitar aos indivíduos acesso ao capital acadêmico para que o país possa modernizar-se. A universidade é compreendida como prestadora de serviços do Estado, do mercado e dos sujeitos que possam pagar por esta educação. É considerada responsável pela produção de saberes consumíveis pelo mercado e deverá “adaptar” seus compromissos e valores a esta nova situação.

Este discurso educacional pode ser considerado uma releitura dos enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano. Nesta teoria promovia-se a ideia de que o sujeito deveria investir em conhecimentos que ampliassem sua capacidade de produção, isso seria seu capital. Sob este prisma, a qualificação individual e o acúmulo de conhecimentos para o trabalho gerariam indubitavelmente o crescimento econômico. As políticas educacionais neoliberais concentram-se no sentido de consolidar o argumento de que “a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado” (GENTILI, 1998, p.108).

Considerando ainda a citação da CEA, podemos perceber a afirmação de que o Estado é aquele que exercerá *controle regulatório* da qualidade da educação e orientará o *mercado consumidor dos serviços educacionais*. Sendo assim, a educação passa a ser entendida como uma mercadoria e não como um direito social. Cidadania não, poder de consumo. O papel do Estado passa a ser o de controlar as instituições de maneira a zelar pelo produto que chega ao consumidor. Ter acesso à educação de qualidade não é mais um direito, é uma “conquista” (compra que variará de acordo com seu poder aquisitivo) e uma responsabilidade de “escolha” do consumidor.

É importante salientar que se trata “[...] de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-se em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p.19).

Apesar deste panorama, é preciso evidenciar que a avaliação institucional não está necessariamente atrelada ao Estado Avaliador. Esta é apenas mais um dos

conceitos cooptados pelo Estado. A universidade precisa e reconhece a importância do processo avaliativo na Educação Superior e não se exime da responsabilidade de apresentar-se claramente ao Poder Público e à sociedade. No entanto, faz-se necessário não apenas conhecer as regras do jogo e sobreviver a estas, mas questionar os princípios, os objetivos e as consequências desta forma de avaliação. Conhecer pode ser um caminho para mudar.

A avaliação institucional pode exercer um importante papel no desenvolvimento qualitativo da educação, visto que representa um excelente instrumento para perceber os limites e as perspectivas de cada instituição; é uma possibilidade de rever as concepções, projetos acadêmicos e formas de gestão da instituição educacional; e promove a criação de uma cultura democrática e participativa da comunidade universitária. Denise Leite esclarece que este tipo de avaliação:

[...] é uma prática que forma um campo epistemológico, de construção de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, institui uma ação política no espaço público das universidades. Este espaço não está pronto. Ele vai se construindo através da participação, com negociação e sensibilização das comunidades [...] voltadas para o bem público que entende a avaliação das instituições como um instrumento de responsabilidade democrática para um movimento auto-sustentado de reformas (LEITE, 2005, p. 114).

A dimensão formativa deste processo requer que a comunidade participe de todas as etapas de avaliação e não só da validação do relatório que seguirá ao poder competente. As informações não pertencem aos setores ou aos cargos de prestígio da universidade, mas a toda comunidade acadêmica. A participação não será real se os indivíduos não tiverem acesso às informações e se não puderem efetivamente manifestar suas críticas, reflexões e propostas.

A autonomia é indispensável à avaliação institucional e é, ao mesmo tempo, um caminho de mão-dupla para fortalecer tanto a autonomia do sujeito, quanto à da instituição. As reflexões sobre o papel e as ações da universidade devem ser vivenciadas por seus autores. Afinal, é a comunidade universitária que pode diagnosticar seus problemas e criar alternativas possíveis para os mesmos.

Saul (1999) indica que a avaliação deve visar o engajamento dos

[...] agentes da ação educativa, na Universidade, num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto de Universidade onde a participação garanta

o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano. (SAUL, 1999, p.12).

Neste sentido, a avaliação da Educação Superior construída com base na reflexão crítica e autônoma dos sujeitos pertencentes à comunidade universitária e na elaboração de um projeto coletivo de universidade se constitui como fator elementar para a melhoria qualitativa das IESs, em todos os aspectos.

O processo de avaliar uma IES é fundamental para refletir e modificar, caso seja necessário, o planejamento e a gestão política, educacional e organizacional da mesma. É o diagnóstico e não a classificação que promove o desenvolvimento institucional e a cultura de avaliação formativa. Não se trata apenas de possuir um instrumento técnico para captar alguns dados, mas sim de, no processo de avaliar, formar para o exercício da cidadania, fortalecer mentalidades avaliativas que valorizem o desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos educacionais, provocar e instigar a democratização da universidade e compreender a instituição como um “organismo vivo”.

Analisar a avaliação institucional, dentre outras coisas, requer perceber que esta viabiliza a integração dialógica entre a totalidade e as singularidades de cada instituição, ao mesmo tempo em que faz sobressair as estruturas socioeconômicas instituídas, as relações de poder e os sistemas. Dito de outra forma, a avaliação institucional traz em seu bojo questões complexas dos níveis: mega, macro, meso e micro.

A complexidade e amplitude da temática são notórias. Sendo assim, com intuito de localizar o debate e articulá-lo ao cotidiano da universidade, analisaremos no próximo capítulo, a história da avaliação institucional no Brasil entrelaçada à história do Estado do Paraná e às vivências na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

2 O ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ E AS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

No capítulo anterior apresentamos como os modelos de Estado adotados no Brasil, desde a década de 1970, influenciaram as políticas educacionais no Ensino Superior. Neste ponto da pesquisa situaremos o Estado do Paraná como foco de trabalho e, portanto, mergulharemos em sua história e no cotidiano de uma de suas universidades, a que está localizada no Município de Ponta Grossa no que tange às propostas oficiais do governo federal para a avaliação institucional deste nível de ensino.

O Estado do Paraná tornou-se politicamente independente de São Paulo em 1853. Contudo, não obteve grande expressão econômica na sociedade brasileira até a década de 1930. A partir de então, foi acelerado o processo de participação e crescimento da importância deste Estado na economia nacional, principalmente, devido a sua produção cafeeira que representava uma nova fase do desenvolvimento econômico do Paraná e um avanço significativo frente às tradicionais economias do mate e da madeira das décadas anteriores. Além disso, é preciso considerar que o envolvimento político e militar paranaense com o golpe de Getúlio Vargas em 1930, também colocou o estado em evidência.

O Paraná conquistou o posto de principal produtor de café do Brasil na década de 1940, promovendo altas taxas de crescimento agrícola. É importante notar que não houve apenas o desenvolvimento do setor agrícola, o principiante setor industrial também apresentou índices significativos de progresso e, de certa forma, contribuiu para que houvesse a diversificação da economia paranaense no período. Na década de 1950, o Paraná já era reconhecido como um estado desenvolvido para o nível do país.

O desenvolvimento industrial do Paraná, apesar das taxas de crescimento que vinha alcançando, era incipiente na década de 1950 e as poucas atividades neste ramo estavam condicionadas ao processamento inicial das mercadorias produzidas em larga escala, como o café e a madeira. Além disso, o estado não oferecia financiamentos para o setor industrial.

No decênio posterior a 1960, o estado estava completamente ocupado e dividido em três blocos (Cf. PADIS, 1981):

- Tradicional ou Paraná Velho – região mais antiga e considerada a “Essência do Paraná”.
- Norte – vinculado quase que totalmente à economia paulista, torna-se uma extensão desta.
- Sudoeste – extremamente articulado ao Rio Grande do Sul, devido a sua ocupação ter se dado por problemas que atingiram o RS.

Nas palavras de Westphalen:

[...] Paraná Tradicional que se expandiu desde o século XVII, de Paranaguá e Curitiba, pelas regiões de campo, com a criação do gado, a indústria de erva-mate e da madeira de pinho; a dos agricultores da agricultura tropical do café que pelas origens e pelos interesses históricos, ficaram mais diretamente ligados a São Paulo; e a dos colonos da agricultura de subsistência, plantadores de cereais e criadores de suínos que, pela origem e pelos interesses históricos, se ligaram mais intimamente ao Rio Grande do Sul. Cada uma dessas três ondas criou o seu próprio tipo de economia, formou um tipo de sociedade e fundou as próprias cidades. (WESTPHALEN, 1968, p.07-08).

Pode-se dizer que a economia paranaense até 1960 constituía-se basicamente do extrativismo e pecuária do *Paraná Tradicional*, da agricultura do *Sudoeste* e da relação do *Norte* com o Estado de São Paulo - vendia-se a produção agrícola em troca de produtos manufaturados e mantinha-se a sede das atividades comerciais e bancárias em SP. Tal situação foi alterada pelo esgotamento da fase do café, o apoio do estado à diversificação da produção agrícola, o surgimento de uma moderna cultura de grãos e por conta das estratégias governamentais de desenvolvimento, como por exemplo, a criação em janeiro de 1962 do FDE – Fundo de Desenvolvimento Econômico¹² – e em março do mesmo ano da CODEPAR – Companhia de Desenvolvimento do Paraná¹³; a construção de rodovias e ferrovias; ampliação e modernização do setor elétrico e de telecomunicações e etc. Tudo isso, articulado ao momento histórico que o país vivia: o *milagre econômico*.

¹² Ver Lei 4529 de 12 de janeiro de 1962, publicado no Diário Oficial n.º 255 de 15 de Janeiro de 1962 e disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10903&codItemAto=115880#115880>

¹³ Para aprofundamento na temática, consultar: AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Intervencionismo estatal e ideologia desenvolvimentista. São Paulo: Símbolo, 1978. 233 p. il. (Ensaio e memória, 7). Originalmente apresentado como dissertação de mestrado ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

No Brasil, o modelo de Estado Nação e de desenvolvimento capitalista proposto pela ditadura militar, e implantado a partir de 1964, obteve das lideranças do Paraná apoio político e militar no que diz respeito à preparação e execução do Golpe. Fato evidenciado pelas fortes relações estabelecidas entre o então governador Ney Aminthas de Barros Braga e os governantes militares e pelo comprometimento de parte considerável das classes dominantes com o regime. É mister salientar que embora houvesse apoio de determinados grupos ao Golpe, muitas foram as expressões de resistência da população local e que estas foram combatidas com severa repressão e violência, situação que se repetiu em todo o país.

Em 1965, Paulo Cruz Pimentel foi eleito governador com apoio de Ney Braga. Esta eleição é significativa porque demonstra a rivalidade entre os blocos políticos do Paraná. O candidato vencedor conseguiu derrotar o Paraná Tradicional, representado pela figura do ex-governador (1951-1955) Bento Munhoz da Rocha Neto – ex-cunhado de Ney Braga e quem o iniciou na vida pública. Vale destacar que apesar da força econômica e política já demonstrada pelo Norte do Paraná, só a partir de Ney Braga este grupo conseguiu dirigir o Estado do Paraná.

Segundo Sheen (2000):

Tudo nos leva a crer que a indicação de Paulo Pimentel como sucessor de Ney Braga já representou um fato relevante na luta hegemônica entre as classes dominantes do estado. Até o início da década de 1960, quando Ney Braga foi eleito Governador, a hegemonia política era mantida por duas frações das classes dominantes do estado: os proprietários de terras tradicionais e a burguesia industrial-comercial, ambas as frações com origem no chamado “Paraná Tradicional”. (SHEEN, 2000, p.109).

Observe-se que Pimentel foi eleito, dentro dos limites de uma sociedade burguesa, pelos cidadãos paranaenses, mas que sua posse se deu numa conjuntura política já massacrada pelo poder militar, isto é, delimitação da representação política fechada em apenas dois partidos – ARENA e PMDB -, fortalecimento total do Executivo em detrimento do Legislativo e do Judiciário e determinação de eleições indiretas para presidente da República. A manutenção de Pimentel como governador do Estado do Paraná elimina qualquer dúvida sobre o apoio recíproco entre ele e os militares e sobre a influência da ditadura nas políticas paranaenses.

O programa de governo de Paulo Pimentel no discurso baseou-se na “ideologia do desenvolvimento integrado”, isto é, no reconhecimento de que o

Paraná precisava passar por um processo de integração das regiões, dos órgãos públicos, das políticas públicas e a sociedade civil, em prol de um desenvolvimento que atendesse às necessidades dos sujeitos individualmente e da comunidade. Na prática, a “política de integração” respondia aos interesses do capitalismo monopolista do estado em curso na época, suas novas formas de acumulação/expropriação de riqueza e dominação político-ideológica. Além de manter as realizações do governo anterior (investimento em infraestrutura, incentivo a industrialização e diversificação agrícola) em plena crise cafeeira, sua plataforma de governo buscou impulsionar o estado a ir além das conquistas já alcançadas por Ney Braga.

No final dos anos 60 e durante toda a década de 1970, ampliou-se a concentração de propriedades urbanas e rurais e tornou-se evidente a hegemonia política e ideológica da burguesia industrial e agrária.

A partir da compreensão desse contexto político podemos melhor identificar as perspectivas e os limites nos quais foram fundadas e desenvolvidas as primeiras universidades públicas no Paraná.

O Ensino Superior no Paraná ficou restrito à capital – Curitiba – até 1949, quando foi criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras no Município de Ponta Grossa. E até 1970 estavam localizadas em Curitiba as duas únicas universidades do estado: Universidade Federal do Paraná e a Universidade Católica. A interiorização desse nível de ensino começou na década de 1950 através do estabelecimento de instituições isoladas. A criação das universidades estaduais no Paraná ocorreu durante o governo de Pimentel e estava apoiada na Lei 5.540/68, reforma do Ensino Superior instituída pela ditadura militar, que determinava:

Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades [...], regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (SOUZA, 1991, p. 95).

Sheen apresenta os seguintes dados sobre a ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES) entre a década de 1960 e 1970:

Em 1960, existia no Paraná um total de dez estabelecimentos de ensino superior, dos quais sete públicos e três particulares. No período de 1960 a 1967 foram criados apenas cinco novos estabelecimentos. De 1967 a 1969 foram criados mais sete. Desta forma, em 1969, o Paraná contava com um

total de vinte e dois estabelecimentos de ensino superior (Sheen, 2000, p.119).

Ney Braga foi governador entre os anos de 1961 a 1965 e seu sucessor, Pimentel, assumiu de 1966 a 1971. Portanto compreender suas propostas, ações e articulações políticas, é indispensável para analisar a história das universidades no Paraná. As três primeiras universidades estaduais foram efetivadas pela Lei 6.034, de 06 de novembro de 1969, isto é, durante o governo Pimentel. Foram elas:

- a) **Universidade Estadual de Ponta Grossa** - instituída a partir do Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970 que incluía as Faculdades Estaduais de: Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas e Administrativas, de Direito, de Farmácia e Bioquímica e a de Odontologia.
- b) **Universidade Estadual de Londrina** - criada em 28 de janeiro de 1970 e reconhecida em 7 de outubro de 1971 que incorporou as seguintes Faculdades Estaduais: Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas e Contábeis, de Direito, de Odontologia e de Medicina.
- c) **Universidade Estadual de Maringá** - estabelecida pela Lei 6.034, mas só reconhecida pelo Decreto Nº 77.583 de 11 de maio de 1976 que admitiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas.

A leitura sobre o processo de criação da tríade Ponta Grossa, Londrina e Maringá não pode ser ingênua, não se trata apenas da interiorização da universidade pública no Paraná, pois a interiorização conferiu às cidades que receberam estas instituições grande destaque econômico, por conta dos orçamentos das mesmas – em alguns casos só inferior ao da prefeitura – e “status” social, por se transformarem em polos geoeeducacionais e políticos. Da mesma forma, é preciso registrar que as três universidades foram fundadas durante o período da ditadura militar sob um projeto federal de nação subordinada ao capital industrial e alicerçada numa democracia excludente, disfarçada sob a bandeira de modernização do país. O modelo autoritário de modernização implantado nesse período promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às

liberdades civis.

Segundo Cunha (2003), a demanda pelo Ensino Superior foi respondida pelo governo militar de três maneiras: 1) criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas; 2) gratuidade dos cursos superiores em instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos; 3) federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades.

O terceiro ponto nos interessa mais especificamente porque foi um dos determinantes para o fortalecimento das questões relativas à interiorização do Ensino Superior no Paraná, embora não tenha ocorrido um processo de federalização a proposta nacional viabilizou a disputa política e econômica entre as elites do interior e da capital (Curitiba) para constituir universidades nos municípios de Ponta Grossa, Londrina e Maringá, por meio da reunião das faculdades estaduais isoladas já existentes. Até aquele momento apenas Curitiba possuía uma universidade e esta se “estendia” ao interior através de pequenos *campi* afastados. O poder e a influência das classes dominantes do norte, do sudoeste e de parte do Paraná Velho estavam sendo medidos e testados.

Schmidt nos oferece uma ponderação pertinente ao escrever que:

Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a Educação Superior estadual (SCHMIDT, 1999, p. 97).

Outra asseveração que evidencia este momento de disputa política é a de Sheen:

[...] a criação das universidades se configurou como um **projeto político de classe**, visando à recomposição da hegemonia e neste sentido foi assumido pelo estado, e não ao contrário (SHEEN, 2000, p.111).

Analisando as forças que, na década de 1960, se moveram em prol da criação das universidades, constatamos que não houve grande mobilização popular em torno deste objetivo, mas que a luta esteve restrita a setores expressivos das classes dominantes. Inclusive, pela análise de documentos, verificamos que a proposta de criação das universidades não constava da pauta do movimento estudantil do Paraná, categoria que seria, em tese, a principal interessada na criação dessas instituições (SHEEN, 2000, p.129).

O fato é que após a criação das universidades em Ponta Grossa, Maringá e Londrina foram criadas mais 19 instituições de ensino até 1979. Tal ampliação dá ao Paraná, em 1980, um total de 44 estabelecimentos de nível superior, o que comprova que o Paraná experimentou uma intensa interiorização entre 1962 e 1972. De acordo com Horta (1985) o processo de interiorização promoveu um crescimento de 86% da oferta de Ensino Superior e representou um diferencial em relação ao resto do país que vinculava a universidade ao espaço urbano. Vale ainda destacar que também nesse período foi introduzida a cobrança de mensalidades e que estas só deixaram de existir completamente em 1988 no governo de Álvaro Dias, sob a Lei 2.276/88.

A Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE) e a Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO) são fundadas em 1988 e 1990 respectivamente. Depois disso, a ampliação do Ensino Superior se deu pela implantação de novos *campi* das universidades existentes.

Detenhamo-nos na história da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - que é nosso campo de pesquisa e, também, de atuação profissional.

Havia uma crise política entre o executivo e o legislativo quanto à criação de uma universidade estadual em Ponta Grossa. A Assembleia Legislativa aprovou em 1964 o projeto de Lei 156/64 que gerava uma Faculdade de Ciências Econômicas e uma universidade pública, este projeto passou por três vezes na pauta da Assembleia e foi aprovado todas as vezes (02/12, 10/12 e 11/12). Contudo, a implementação tardou.

O governador Ney Braga colocou-se contra o projeto e apresentou seu veto ao Presidente da Assembleia, em março de 1965. O autor do projeto – deputado Eurico Batista Rosas – encaminhou em abril um requerimento à mesma casa inquirindo a promulgação do projeto, visto que o veto do governador ocorreu fora do prazo regimental. A Assembleia Legislativa se colocou favorável à solicitação do deputado, porém este parecer só foi dado em dezembro de 1965.

O projeto tornou-se lei em 1966, dois anos após a sua entrada na Assembleia (1964), mas isso não significou a real instalação da UEPG, como já foi dito, esta universidade foi fundada através da Lei 6.034, de 6 de novembro de 1969 e do Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Portanto, entre a aprovação do projeto e o processo de instalação transcorreram três anos.

De acordo com Sheen (2000):

Este resultado nos sugere que talvez Ponta Grossa ainda não dispusesse de força política suficiente para fazer valer sua reivindicação de criação de uma universidade. Foi só a partir do momento em que a pressão do norte do estado também se fez presente, no sentido de lutar pela interiorização do ensino universitário no Paraná, que os objetivos dos idealizadores da Universidade da “Princesa dos Campos Gerais” foram colimados (SHEEN, 2000, p.128) ¹⁴.

Os planos governamentais para a Princesa dos Campos Gerais mudaram quando o governo federal, requisitando o apoio dos governos estaduais, concentrou-se no objetivo de interferir nas atividades educativas em nome da ideologia da Segurança Nacional, como estratégia de legitimação do regime militar. Nesse processo de construção e fortalecimento da subordinação intelectual das universidades, foi promulgada a Reforma Universitária nacional, via Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. E foi nesse momento que surgiram as condições propícias para a elite pontagrossense conseguir “emplacar” a UEPG.

Por meio do Decreto Estadual Nº 14.923/68, o governador do Paraná, Paulo Cruz Pimentel, autorizou a criação de uma comissão cuja incumbência era realizar estudos para adaptar o Ensino Superior paranaense à nova legislação. E após a entrega do relatório da referida comissão, o governador empreendeu esforços junto à Assembleia Legislativa para a criação de universidades em Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

A UEPG surgiu a partir da incorporação das faculdades estaduais isoladas existentes no município: Filosofia, Ciências e Letras (primeira faculdade paranaense); Odontologia; Farmácia e Bioquímica; Direito; e Ciências Econômicas e Administrativas. Em consonância com a Lei 5.540/68 adotou-se o regime de universidade e o governador Paulo Cruz Pimentel conferiu ao professor Álvaro Augusto Cunha Rocha o cargo de reitor.

Os cursos foram agrupados por áreas de conhecimento: Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes, Tecnologia e Ciências Exatas. O currículo seguia os parâmetros estipulados pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer 292/62:

Disciplinas Fundamentais comuns a área de estudo (obrigatória); Disciplinas Complementares Obrigatórias sugeridas pela Universidade, para compor o

¹⁴ Princesa dos Campos é uma alcunha da cidade de Ponta Grossa.

Currículo Pleno; Complementares Optativas - oferecidas pela Universidade para complementação de carga horária; Disciplinas Eletivas oriundas de outras áreas cujos créditos serviam para concluir curso em andamento (CANDAUI, 1987, p.19).

O foco de trabalho na UEPG durante a década de 1970 foi o projeto de integração da universidade, para isso reorganizou-se didática e administrativamente de acordo com os interesses políticos da ditadura militar, isto é, capacitação e treinamento de recursos humanos subordinados e úteis ao projeto desenvolvimentista dependente que desenvolviam e formar sob a lógica do capital humano.

A centralização do Ensino Superior dos anos 70 reforçou e ampliou a burocracia, aprofundou o controle e a regulação do Estado, por meio da legislação em vigor e pela proliferação dos órgãos administrativos locais e provocou o distanciamento entre a universidade e a sociedade, pois atendia apenas aos objetivos políticos-pedagógicos do regime militar.

A qualidade da universidade era avaliada pelo grau de obediência e de subordinação de seus aspectos didático-pedagógicos e administrativos ao governo militar, a sua concepção de racionalidade técnica produtivista subserviente ao capital.

2.1 A história da avaliação do ensino superior

Com objetivo de compreender como a UEPG interagiu com as avaliações da Educação Superior desde a sua fundação, façamos um resgate dos dados históricos referentes à temática.

Concretamente as instituições de Ensino Superior começaram a passar por uma avaliação sistemática e contínua a partir de 1977, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) inicia um processo de avaliação dos cursos de pós-graduação. Contudo Sguissardi identifica o princípio da avaliação institucional, ainda de forma assistemática, no período nacional-desenvolvimentista pré-golpe, anterior à Lei 5.540/68:

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma

Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam (SGUISSARD, 1997, p. 46-47).

As avaliações da Educação Superior que se destacam na origem da avaliação institucional sistemática são o Plano Atcon, as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU) instituído pelo Ministério da Educação – MEC - para estudar a universidade.

O Plano Atcon é de autoria do consultor norte-americano Rudolph Atcon. Este foi convidado pelo MEC para fazer um estudo sobre a estrutura das universidades brasileiras e a partir dessa pesquisa propor uma reformulação. Saliente-se que este período foi marcado pelos acordos entre o governo brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

De acordo com Fávero (1991), Atcon visitou 12 universidades - UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFSC, UFRJ, UFSM, UFRS e PUC/RS, no período de junho a setembro de 1965. O objetivo era apurar acontecimentos e processos que se aliassem à perspectiva de modernização, pautada nos princípios norte-americanos de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. Este trabalho produziu o documento “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, publicado pelo MEC, em 1966 e conhecido como Plano Atcon.

Vale expor algumas das orientações adotadas em 1963¹⁵ pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e que posteriormente influenciaram a primeira experiência avaliativa do governo militar para com a universidade, em 1966:

- a) Integração: o êxito final (de nossas tarefas) depende de uma focalização socioeconômica e educacional perante a América Latina. Por esta razão devemos criar imediatamente uma Cepal educacional para coordenar os estudos e os programas de ação como a Cepal econômica que já funciona. Este organismo educacional de alto nível deve estar qualificado e autorizado para: a) desenvolver uma filosofia educacional para o continente; b) organizar e manter estatísticas educacionais dignas de confiança; c)

¹⁵ De acordo com Zandavalli (2009): Os princípios desse documento, porém, já estavam assentados em trabalho anterior apresentado em 1958 à Universidade de Princeton, sob o título: Outline of a proposal for US policy concentration in Latin América on university reorganization and economic integration. O material foi posteriormente publicado em revistas sob o título The Latin American University e assumido em 1963 pela United States Agency for International Development (USAID), como parte do projeto educacional para a América Latina (p. 388).

estabelecer programas de ação educacional e para todos os países; d) dar prioridade máxima a todas as questões educacionais e obter os meios financeiros para operacionalizar tal política; e) criar e manter um serviço de consultoria para as universidades latino-americanas.

b) Educação Superior: o desenvolvimento socioeconômico de uma comunidade tem relação direta com o seu desenvolvimento educativo, mas na América Latina espera-se que a Educação Superior promova o progresso continental. Para tanto, a criação de um serviço de consultoria para as universidades deve ter a máxima prioridade.

c) A universidade: a universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é a transformação da universidade estatal em uma fundação privada.

d) Reforma administrativa: a) centralização da administração universitária, conferindo a uma secretaria geral todas as questões administrativas da universidade e criando pessoal administrativo novo, convenientemente adaptado a essa finalidade; b) desvinculação de todo o pessoal universitário de normas, regulamentos e limitações de salário que regem o serviço público; c) realização de contratos pessoais com todos os membros do pessoal administrativo e docente da universidade; d) estabelecimento de arquivo central de pessoal; e) criação de uma carreira universitária; f) eliminação da interferência estudantil na administração.

e) Reforma fiscal: a) promoção da independência financeira, ao conseguir que cada universidade disponha de subsídios globais anuais, semelhante ao sistema inglês e sem restrições; b) liberação de qualquer fiscalização estatal indevida; c) revisão de certas políticas e estabelecimento de um número limitado de categorias fixas, tais como salário, material [...] além de um controle realmente efetivo; d) colocação do ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante o período de dez anos. (ATCON, 1963, p. 144-154 apud FÁVERO, 1991, p. 21-22).

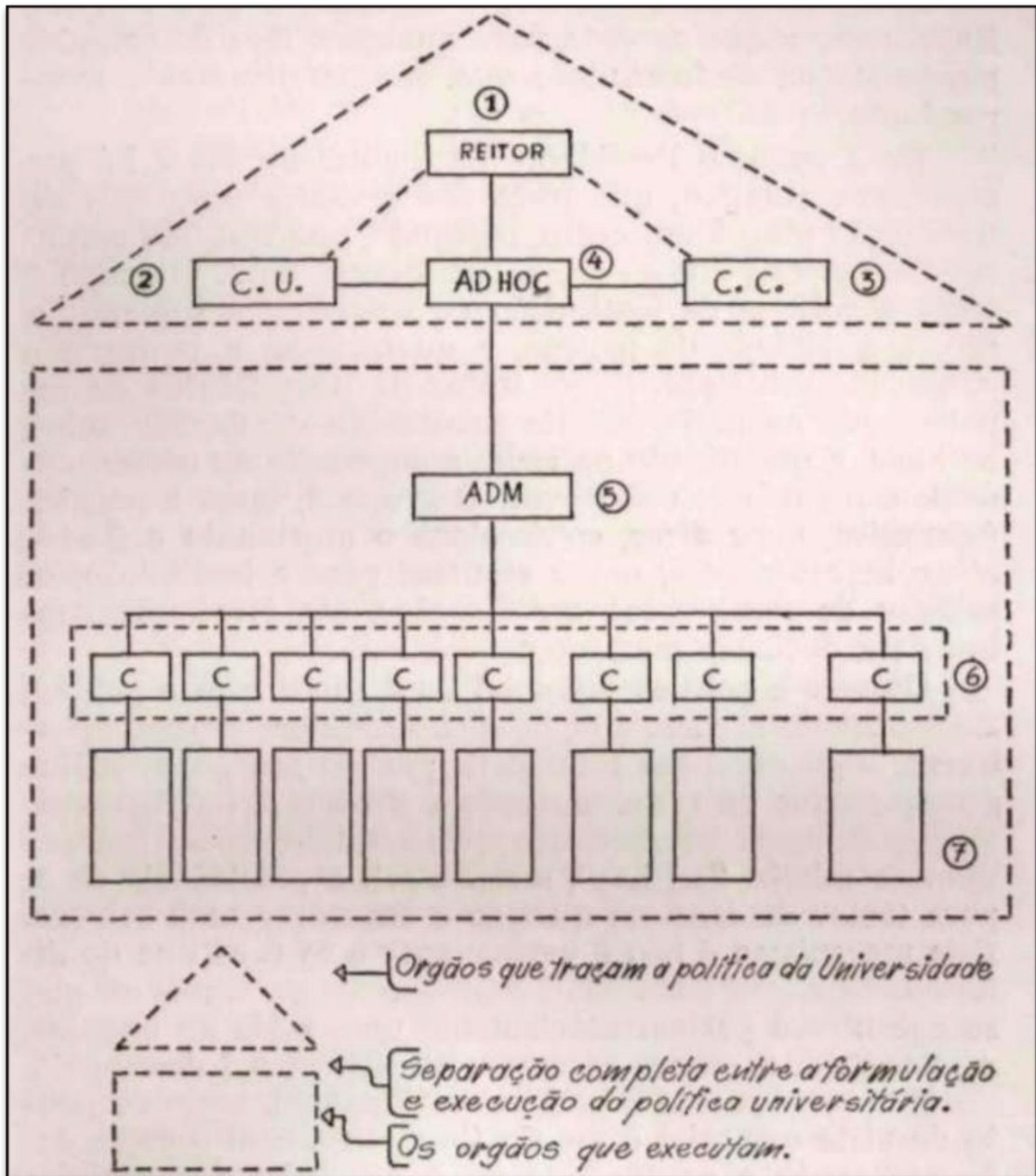
As conclusões de Atcon após as visitas realizadas às universidades brasileiras anteriormente mencionadas e expostas no documento Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira (1966), indicaram, dentre outras coisas, a aceitação das autoridades educacionais de que a universidade tem o dever de estar atenta às necessidades da Nação e a **serviço socioeconômico** de sua comunidade; e a obrigação de rever a política salarial de forma a vincular o ordenado a produtividade, nas palavras de Atcon:

Um sistema equitativo de pagamento adequado, por serviços reais prestados permitiria a paulatina eliminação da indolência, corrupção e indiferença geral pelo bem comunitário, porque o aumento de segurança econômica pessoal seria em função da sua produtividade. Permitiria o crescimento biológico das qualidades individuais e do avanço social, em base de mérito e não de pistolão. Enfim, todos ganhariam e sobretudo a Nação.

O fato de estar ligado o pessoal universitário aos cânones do serviço público, tem introduzido todos os vícios do sistema ao mundo acadêmico-científico do país. Este sistema não pode mesmo funcionar e só tem piorado nos últimos quinze anos que venho acompanhando (ATCON, 1966, p.80).

O pensamento de Atcon se encaixou às propostas desenvolvimentistas da ditadura tanto por colocar a universidade à disposição de um suposto projeto de Nação e da produtividade mensurável, quanto por desvincular o sucesso de tal produção acadêmica dos investimentos e responsabilidades do Estado. E de quebra, ainda ameaçava claramente os profissionais destas instituições ao indicar que a primeira atividade a realizar na reformulação das universidades brasileiras era a de desassociar o corpo docente e administrativo dos cânones do serviço público, alegando que este elo era a raiz da indolência, da corrupção e da má qualidade.

O desenvolvimento da escrita do referido autor ainda ratificou que a autonomia administrativa exigia a desvinculação da instituição universitária dos controles administrativos e financeiros do Estado e a obrigação de compor controles internos que fossem objetivos e funcionais na função de garantir a produção educativa e impedir a arbitrariedade individual ou coletiva. Aclarando a ideia, Atcon asseverou que “um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público” (ATCON, 1966, p.82). O autor disseminou que só havia uma forma de garantir a existência eficiente de uma universidade autônoma, tratando-a como uma grande empresa e apresentou o quadro abaixo:



- a) 1 preside 2 e tem responsabilidade executiva.
- b) 2 Conselho Universitário — tratando de assuntos de política universitária.
- c) 3 Conselho de Curadores — tratando de assuntos financeiros.
- d) Nenhum membro de 2 deve ser membro de 3.
- e) 4 Comissões "ad hoc" para resolver divergências entre 2e 3 e sempre presididas por 1.
- f) 5 Administrador — cargo de confiança de I, preside 6.
- g) 6 Conselho de Chefes de Unidades Administrativas.
- h) 7 Unidades Administrativas em número variável para cada universidade. (*Ibid.*, p.83)

Ao explicar o quadro, Atcon alertou que deveria haver separação total entre os que planejavam e os que implementavam a política universitária e que o Reitor não deveria ser um professor, pelo contrário, deveria ser um administrador técnico,

de preferência vindo direto da direção de uma indústria. Aliás, na perspectiva ideal, salientou que o Conselho de Curadores deve ser composto por:

[...] pessoas destacadas da comunidade e não meramente economistas contratados. Um grande industrial, um destacado banqueiro, outras pessoas de relevo do mundo jurídico ou com projeção social, mas não política, ainda quando não todos ligados necessariamente ao mundo financeiro, bem poderiam começar a constituir um grupo "consultor" da universidade, até que cheguem, através dos anos e da experiência, à composição formal de um Conselho efetivamente destinado a resolver os problemas financeiros da universidade (ATCON, 1966, p.88).

Há de se reconhecer que Atcon ressaltou a necessidade da criação de fundos de aperfeiçoamento para o corpo docente, ou seja, estava convencido da importância de valorizar e investir no professorado, entretanto, cabe mencionar que esta preocupação com a formação dos professores seguiu uma vertente de especialização e de composição de um quadro técnico-científico.

Analisando as orientações é evidente o foco de análise socioeconômica de Atcon e do governo militar, a pressão para que a universidade modificasse seu foco de produção crítica e coletiva de conhecimentos úteis à sociedade como um todo e passasse a objetivar a produção de conhecimentos utilitaristas subordinados ao mercado e centrada na produtividade, racionalidade e eficiência - eixos que teoricamente reduziriam os custos e permitiriam o controle dos sujeitos e da organização acadêmica. As orientações demonstram, também, sintonia com os princípios tayloristas ao propor a separação entre os que pensam e organizam a universidade e os que executarão as ações. Indicam a relação puramente burocrática que se deveria estabelecer com os professores e funcionários, assim como, a relação excludente que se deveria ter com os estudantes. E abrem espaço para as tendências privatistas ao defender que o ensino precisa estabelecer bases rentáveis.

As recomendações do Banco Mundial, através de sua Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), também merecem destaque na forma como o Brasil vem avaliando as instituições de Educação Superior. A AID e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) são formalmente independentes, mas a estrutura administrativa e de direção são as mesmas, ambos eram responsáveis por emprestar dinheiro aos países subdesenvolvidos que se encaixassem nos critérios estipulados, desde que estes institucionalizassem as

perspectivas ideológicas e políticas do Banco Mundial.

Pereira define a AID e seu funcionamento da seguinte forma:

[...] criada em 1960 para conceder créditos de longo prazo (de trinta a quarenta anos, sendo dez anos de carência) com taxas de juros muito baixas [...] para governos e instituições públicas de países pobres que, por seu nível de renda, não tinham acesso aos mercados de capitais nem eram elegíveis ao financiamento do BIRD. Até o ano de 2008, havia concedido cerca de US\$ 193 bilhões em créditos [...] Na prática, entre os critérios de elegibilidade para créditos da AID figuram não apenas o nível de pobreza (calculado pela renda per capita) e a insolvabilidade do país para obter recursos do mercado de capitais. Também é necessário que o cliente implemente – ou se comprometa a fazê-lo – políticas econômicas consideradas “sólidas” e “responsáveis”. O grau segundo o qual o bom comportamento figura como condicionalidade ao crédito, bem como os termos que o definem como tal, variam conforme as circunstâncias (PEREIRA, 2009, p.20).

Um dos maiores sinais que as orientações do Banco Mundial deixaram na legislação nacional foi a ideia de que a educação que atendesse ao mercado garantiria o desenvolvimento econômico do país. Esta falácia visava adaptar a sociedade à manutenção e reprodução das relações de trabalho necessárias naquele momento de acumulação do capital. Contudo, além das pressões econômicas, havia a necessidade de controle da ditadura militar, o que nos levou ao Relatório Meira Matos.

O principal objetivo dos autores do Relatório Meira Matos era acabar com a “subversão dos estudantes”, isto é, eliminar toda e qualquer atividade do movimento estudantil. Entretanto, suas interferências na legislação lograram, de modo geral, o fortalecimento do controle e da disciplina nas universidades, a implantação de vestibular unificado e de cursos de curta duração (centrados nas questões técnico-administrativas) e o aumento no número de vagas.

Segundo Cunha, o relatório foi propulsor do Decreto Nº 477, um prolongamento do Ato Institucional Nº 5, de 1968:

[...] atribuía às autoridades universitárias e às autoridades educacionais (MEC) o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricular em qualquer outra escola de nível superior do país. Previa, também, a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalhar no ensino superior brasileiro durante cinco anos (CUNHA apud ZANDEVALLI, 2009, P.396).

Há pontos comuns entre o Relatório Meira Matos e o Plano Atcon, embora

tenham objetivos distintos - aspectos coercitivos de controle do comportamento e técnicos da produção e gestão universitária - os dois documentos se complementam no que tange a estabelecer as novas diretrizes para as instituições universitárias: pagamento de taxas na universidade pública, maior controle das instituições de Ensino Superior e gestão acadêmica sob a ótica empresarial.

Como parte da intensa mobilização militar para manter o controle da comunidade acadêmica, o presidente Costa e Silva (1967-1969) instituiu em julho de 1968, pelo Decreto N° 62.937, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) que a partir das produções de Rudolph Atcon, Meira Matos e acordos MEC/USAID elaborou o documento base para a Lei da Reforma Universitária.

As principais metas do GTRU eram: atingir a plena eficiência, a flexibilização administrativa e a formação de recursos humanos compatíveis com as exigências de mercado. Apesar de o Grupo contar com a participação de intelectuais reconhecidos, o prazo de 30 (trinta) dias inviabilizou a formulação de propostas consistentes para os seus propósitos, restringindo o grupo ao campo das alterações “possíveis” naquele momento histórico, o que terminou por referendar, ou pelo menos operacionalizar, muitas das medidas já estipuladas pela ditadura.

Dentre os pontos positivos, Zandavalli (2009), com base em Florestan Fernandes, destaca: criação de medidas concretas para financiar e expandir o ensino; articulação do ensino de segundo grau com a formação para o trabalho; implantação do Regime de Dedicção Exclusiva; instituição dos Departamentos como setores responsáveis pela distribuição dos encargos docentes e de pesquisas, bem como, a extinção das cátedras; aceitação da representação dos estudantes nos órgãos colegiados das instituições de Ensino Superior; adaptação do vestibular e elaboração de critérios que permitissem a paulatina unificação dos exames de ingresso; promoção da monitoria; composição de normas que ajustassem a legislação trabalhista às condições da profissão do magistério superior; e a determinação de que o ano acadêmico teria 180 dias, excluído o tempo para avaliações.

Apesar dos aspectos positivos ressaltados, as universidades públicas ainda hoje sentem efetivamente a presença de alguns dos pontos negativos da legislação da década de 1960: a privatização progressiva de serviços da instituição, a gestão empresarial e tecnocrática continua permeando os espaços públicos e o processo

de centralização didático-pedagógica-avaliativa pelos órgãos centrais segue em marcha.

O decênio a partir de 1970 não apresentou modificações significativas no quadro nacional de avaliação da Educação Superior. Durante este período, operacionalizaram-se gradativamente as propostas da década de 1960. Os anos seguintes a 1980 trouxeram modificações significativas diante do processo de esgotamento da ditadura militar e do fortalecimento das organizações sociais e políticas voltadas à construção da democracia. Nesta fase, diferentes atores sociais aderiram à perspectiva de que as instituições de Ensino Superior deveriam prestar contas dos recursos nelas empregados por meio da avaliação quantitativa de suas produções e serviços. A pós-graduação já era avaliada nesta perspectiva, mas a graduação ainda não contava com um sistema de avaliação. Neste campo fértil, surge em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

O PARU foi um “desdobramento de discussões havidas no âmbito do Conselho Federal de Educação. Estas, por sua vez, resultaram das greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores e das críticas dirigidas à legislação relativa ao ensino superior” (CUNHA, 1997, p.22). O Programa representou uma tentativa importante de modificar a avaliação das IESs, conseguiu contribuições substantivas de integrantes da sociedade e propôs a democratização da gestão, da produção e disseminação do conhecimento e do acesso ao nível superior, bem como, se dedicou a responder a necessidade de aprofundar e sistematizar a avaliação da Educação Superior.

Considerando Barreyro e Rothen, pode-se perceber que o grupo gestor do PARU desenvolveu seus trabalhos a partir de uma perspectiva de pesquisa. Neste sentido, tratou a avaliação como procedimento para compreender a realidade de cada IES, tanto pelos dados que esta forneceria quanto pela oportunidade que geraria para realizar reflexões e indagações sobre a prática. Para os referidos autores, “o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou a “avaliação interna” como procedimento privilegiado” (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.135).

As instituições aderiram ao PARU de forma voluntária, mas cientes de que os estudos e análises seriam gerados por mecanismos que permitissem comparações. O processo de contextualizar a IES foi efetivado através de questionários aplicados a amostras de professores e alunos e da pesquisa sobre as práticas de cada

instituição. Após a fase inicial do Programa, levantamento de dados, iniciaram as discussões sobre os documentos elaborados pelo PARU e pelas entidades sociais com objetivo de modificar a legislação da Educação Superior.

Apesar disso, o Programa foi extinto em menos de um ano de trabalho devido às disputas políticas no interior do MEC. Não havia acordo sobre a quem cabia o poder e a responsabilidade de elaborar a Reforma Universitária. A verba pública e o tempo gasto para formular e efetivar as pesquisas e os debates geraram somente estudos e versões preliminares.

Em 1985, o então presidente José Sarney institui através do Decreto Nº 91.117 a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. A extrema heterogeneidade e a falta de vivência de boa parte dos membros no cotidiano universitário dificultaram o desenvolvimento dos trabalhos e acabaram por fazer com que “o produto da comissão fosse um conjunto de textos a propósito de questões desconstruídas, base de um relatório conforme as diretrizes implícitas do ministério, seguido de votos em separado” (CUNHA, 1997, p. 24). Os documentos elaborados pela comissão ganharam perfil de proposição a partir do suporte e sistematização da Universidade de São Paulo e, em linhas gerais, versavam sobre a necessidade de ampliar a autonomia universitária sem abrir mão do acompanhamento do governo federal através de processos externos de avaliação.

Os encaminhamentos da Comissão Nacional referiam-se à gestão, estrutura, autonomia, financiamento, inter-relações da comunidade acadêmica, pesquisa-ensino-extensão, mas o item que nos interessa sobremaneira é o de “A Avaliação do Desempenho da Educação Superior”.

Os parâmetros avaliativos que a Comissão desejava compor eram qualitativos e a metodologia diversificada para respeitar a individualidade das instituições, mas ainda assim, o documento atrelava aos resultados a aplicação dos recursos do governo.

Barreyro e Rothen estabelecem uma relação direta entre a proposta de aumento da autonomia, a avaliação meritocrática e os recursos públicos:

A autonomia deveria ser ampliada no sentido de permitir que as Instituições fizessem a própria gestão financeira. Os recursos seriam repassados globalmente, e as Instituições fariam a distribuição interna desses conforme as prioridades institucionais. Dentro de uma visão meritocrática, a definição dos recursos que a Instituição receberia estaria vinculada ao resultado das

avaliações promovidas pelo Conselho Federal de Educação (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.140).

O relatório da Comissão serviu de suporte para a estruturação do Decreto Nº 92.200/85, que instituiu o Programa Nova Universidade. Tal Decreto, dentre outras coisas, determinava a implantação de um sistema contínuo de avaliação da Educação Superior.

A continuidade do trabalho da Comissão se deu pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), criado por meio da Portaria Nº 100, de 6 de fevereiro de 1986. O intuito proclamado do MEC era verificar a legitimidade das proposições, efetuar a separação das ações imediatas das de longo prazo e buscar caminhos para operacionalizar as indicações do Relatório “Uma nova política para a Educação Superior brasileira”. No entanto, a descontinuidade ficou clara porque as proposições do GERES eram mais conservadoras e restritivas do que a da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.

Em outubro de 1986 quando a proposta do GERES veio a público, provocou forte resistência e severas críticas da comunidade acadêmica. A preocupação central era que esta proposta provocasse a desobrigação do governo frente ao provimento dos recursos necessários à universidade, principalmente no que tangia ao pagamento de salários, uma vez que o quadro inflacionário e as reduções de orçamento para as IESs vividas naquele período, já obrigavam aos reitores a conseguir créditos extras para honrar as despesas existentes. Além disso, as entidades representantes de docentes e servidores percebiam que a proposta de diversidade dos quadros funcionais e das escalas salariais inviabilizaria a organização e a união destes profissionais em torno de lutas coletivas, ao remanejar as questões da categoria para as especificidades de cada instituição.

Outra polêmica era a posição do GERES de que cada IES tinha uma função específica, algumas se voltariam para a formação profissional e outras para a pesquisa, e isso não interferiria no sucesso do trabalho porque este seria determinado pela autonomia de cada instituição. Os atores do meio acadêmico criticavam duramente esta postura por entender a Universidade sob a tríade ensino-pesquisa-extensão.

A avaliação na compreensão do GERES desenvolveria o controle do desempenho da qualidade do produto da universidade. De acordo com Barreyro e Rothen, o Grupo defendia:

[...] que o financiamento e a regulação do sistema são interligados. Eles compreendiam que, quando os recursos tivessem a sua origem no “sucesso” do produto, o sistema seria autorregulado, contudo o mesmo não ocorreria quando os recursos proviessem do poder público. Sem usar o termo “mercado”, a ideia presente é de que o mercado avalia o desempenho de quem “vende” um produto. Como o financiamento das instituições públicas não ocorre pela venda do produto, seriam necessários a avaliação e o controle do seu desempenho pelo Estado. (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.144)

Saliente-se que o GERES reconhecia que nem todos os recursos empregados nas instituições federais deveriam estar atrelados aos resultados da avaliação de desempenho, isto é, o Estado deveria direcionar um tipo de recurso mínimo a fim de garantir a sobrevivência destas instituições.

A enxurrada de críticas provocou o arquivamento da proposta elaborada pelo GERES, mas o espírito do anteprojeto de lei permaneceu na pauta das políticas públicas relacionadas à Educação Superior, tanto que a efetivação das recomendações feitas pelo GERES sobressalta no Exame Nacional de Cursos, implementado a partir de 1995, vulgarmente conhecido como “Provão” e, de certa forma, faz parte das experiências atuais de avaliação - SINAES.

Nos anos seguintes, a avaliação institucional ficou restrita a experiências isoladas nas universidades brasileiras, mas garantiu sua permanência nos debates educacionais. Universidades Federais como a de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Brasília investiram em diferentes procedimentos para avaliar seus cursos de graduação, mas a que virou notícia foi a avaliação desenvolvida pela Universidade de São Paulo.

Infelizmente a USP tornou-se alvo em 1988 de uma reportagem da Folha de São Paulo, que de posse de uma listagem produzida pela própria universidade, numa catastrófica tentativa de avaliar a produção acadêmica de seu corpo docente, havia traçado um perfil de classificação do professorado que nela atuava baseando-se na quantidade de artigos científicos ou livros escritos por estes durante os anos de 1985 e 1986. A USP denominou de “improdutivos” aqueles profissionais que obtiveram apenas uma publicação e a condução da reportagem avigorou as cobranças da sociedade sobre a universidade, sob a perspectiva de prestação de contas. A mídia contribuiu significativamente para criar um clima de desconfiança das IESs e de implantação da lógica de mercado nestas instituições, os recursos alocados deveriam produzir resultados objetivos e mensuráveis. Educação não se

trata de investimento em direito social, mas de custos que devem ser otimizados para melhorar os produtos entregues a sociedade.

Apesar dos temores e dos usos que o governo poderia dar à avaliação institucional, esta temática se instalou na pauta educacional com o reconhecimento das entidades sindicais e das universidades de sua importância para ter uma visão ampla e contextualizada das IESs e para propor melhorias qualitativas no desenvolvimento acadêmico. Contudo, era impossível prever a audácia do governo Fernando Collor de Mello, que a partir de 1990 concentraria esforços para estabelecer uma dependência direta entre o desempenho e o direito a autonomia das universidades, utilizando a avaliação institucional como mecanismo de punição e de adequação às formulações do Banco Mundial.

O governo Collor notabilizou-se por enquadrar o Brasil no modelo neoliberal e, mediante a esta ação, o Estado se desobrigou a ser o provedor de benefícios e serviços sociais a toda a população, mas passou a exercer severo controle e forte fiscalização.

Segundo Cunha (1997):

O projeto de emenda constitucional, já com os adendos de parecer favorável recebidos na Câmara dos Deputados, estipulava que as universidades públicas constituiriam uma categoria específica de entidade, distinta dos órgãos da administração direta e indireta (fundações e autarquias) de modo que seu pessoal perdesse o *status* de funcionário público, inclusive o benefício da estabilidade (garantindo-se os direitos adquiridos pela Constituição). O governo federal passaria a destinar às suas universidades um percentual fixo dos recursos resultantes de impostos, com o que elas cobririam as despesas de pessoal ativo, inativo e pensionistas, com a única restrição de que esses gastos não ultrapassassem 80% do total do orçamento de cada instituição. Para complementar os recursos transferidos pelo Poder Público, as universidades deveriam buscar “fontes alternativas de financiamento obtido através da necessária interação com a comunidade”. (CUNHA, 1997, p.28-29).

Ainda que esta emenda constitucional tenha promovido o discurso da autonomia financeira, estava clara para docentes e funcionários a ação neoliberal. A inflação e a recessão econômica abriram brecha para ruir as alianças da base política de Fernando Collor, o que possibilitou as investigações sobre corrupção que levaram à impugnação de seu mandato em dezembro de 1992.

Itamar Franco assumiu a presidência e aplicou duas mudanças significativas: extinguiu o Conselho Federal de Educação, com base em comprovadas acusações

de corrupção do órgão; e aprovou a criação do Conselho Nacional de Educação composto por indicações feitas por entidades da sociedade civil.

No que tange à avaliação institucional, o referido governo estimulou a autoavaliação e criou a Comissão Nacional de Avaliação. Esta Comissão era composta por representantes de todos os segmentos institucionais e suas propostas iriam constituir o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Participaram da elaboração destas propostas, em 1993: a Secretaria de Educação Superior – MEC, a Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas e os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e de Planejamento. O PAIUB representou um compromisso político e um esforço voluntário das instituições de Ensino Superior para estabelecer processos de autoavaliação e foi a primeira tentativa de formular um sistema nacional de avaliação da Educação Superior.

Os princípios básicos adotados pelo PAIUB eram: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. O programa foi concebido em três fases básicas para cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação¹⁶.

As características principais do PAIUB foram: a busca de um processo contínuo e aberto de avaliação que respeitasse a singularidade de cada universidade; a participação efetiva de todos os setores da universidade; e a construção coletiva da melhoria da qualidade da universidade como um todo. Havia a perspectiva de prestação de contas à sociedade, não para justificar os

¹⁶ **Avaliação interna:** realizada pela instituição, com a participação de todas as instâncias e segmentos da comunidade universitária, considerando as diferentes dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; **Avaliação externa:** realizada por comissão externa, a convite da Instituição, a partir da análise dos resultados da avaliação interna e de visitas à Instituição, resultando na elaboração de um parecer; por avaliação externa igualmente serão considerados os resultados provenientes dos componentes “avaliação do desempenho da Instituição por representantes da sociedade (setores primário, secundário, terciário, serviços e educação)” e “avaliação do desempenho da Instituição por ex-alunos”; **Reavaliação:** consolidação dos resultados da avaliação interna (autoavaliação), da externa e da discussão com a comunidade acadêmica resultando na elaboração de um relatório final e de sugestões para melhoria do plano de desenvolvimento institucional (PDI).

financiamentos alocados nas IESs, mas por entender que estas instituições tratam de um bem público que interfere em todas as instâncias da sociedade.

O quadro abaixo nos auxilia a perceber algumas semelhanças e diferenças entre os processos aplicados na avaliação da Educação Superior no Brasil a partir de 1983.

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior.	Propor uma sistemática de avaliação institucional.
Função/ Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação e Av. externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Ed.pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

FONTE: Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

Na UEPG o movimento de debate que gerou o PAIUB já representou uma alteração significativa na postura da Instituição frente à avaliação institucional. A UEPG a partir de 1992 registrou seu engajamento com a questão, publicando o Caderno 1 da Pró-Reitoria de Graduação sob o título "A questão da avaliação institucional". Desde então, formaliza-se a atenção dos órgãos superiores da instituição com a real necessidade de estabelecer um processo contínuo, amplo e articulado de avaliação. A Portaria Nº 296, de 21 de julho de 1992, determinou a

criação da primeira "Comissão incumbida de desenvolver o Processo de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa", tal comissão contava com a participação de professores, alunos e funcionários.

É importante destacar que só a partir da década de 1990 podemos encontrar registros mais evidentes do processo de avaliação institucional na UEPG. Os dados disponíveis sobre a vivência da UEPG em relação às políticas avaliativas da década de 1970 e 1980 não estão reunidos em relatórios anuais da instituição ou em documentos específicos, visto que neste período a avaliação institucional ainda era uma atividade assistemática e realizada pontualmente e isoladamente por cada curso. As iniciativas investigadas indicam ações esporádicas e desarticuladas de avaliação, principalmente, nas áreas de currículo, corpo docente e discente.

O processo de avaliação foi institucionalizado na UEPG a partir da criação da Comissão específica através da Portaria Nº 396, de 18 de setembro de 1992. A Comissão foi criada atendendo à filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, de que o processo avaliativo não deveria ficar ligado a um órgão de forma unilateral, mas que estivesse respaldado por órgão de representatividade institucional. Assim sendo, a Comissão de Avaliação Institucional foi constituída, tendo a seguinte representatividade: Presidente; dois (2) representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; dois (2) representantes do Conselho de Administração, sendo um (1) representante do corpo técnico e administrativo; dois (2) representantes da Reitoria; e quatro (4) representantes dos alunos: dois (2) titulares e dois (2) suplentes.

A primeira tentativa da UEPG de realizar uma ampla avaliação institucional se deu de acordo com as diretrizes do PAIUB e aconteceu nos anos de 1993 e 1994. Os objetivos deste programa interno eram de desenvolver: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; diretrizes para planejamento e gestão universitária; e a sistematização de prestação de contas à sociedade. Para isso a Comissão procurou envolver docentes e discentes no processo de avaliação da instituição por meio de quatro variáveis: desempenho do professor, desempenho do aluno, condições de organização dos cursos e condições de infraestrutura de apoio dos cursos. Na época, 20% dos professores e alunos participou do processo através de questionários (Anexo A).

Em entrevista realizada com o Professor Ivo José Both, responsável direto pela elaboração e implementação da avaliação institucional da UEPG na década de 1990, e de acordo com suas anotações de trabalho:

A primeira tentativa de avaliação – 1993/94 - talvez ainda não se tenha apresentado como processo plenamente adequado, mas já permitiu visualizar vários aspectos amplamente positivos, como:

- a) a comunidade universitária foi tomando posicionamento com relação à necessidade de implementação de uma avaliação institucional, como instrumento auxiliar de promoção de uma melhor qualidade;
- b) o impacto de uma avaliação institucional foi, de modo geral, positivo, visto que os resultados dela serviriam acima de tudo como apoio à melhoria qualitativa tanto docente, discente quanto administrativa;
- c) a sociedade, em parte, foi se apercebendo aos poucos de que a Universidade estava seriamente interessada em sua progressão qualitativa, procurando fazer-se paulatinamente necessária (Estudos de projeto/processo de avaliação institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1992/94). Efetivamente foi para o biênio 1994/95 montado e desenvolvido um projeto-processo avaliativo, conservando praticamente toda a filosofia, os objetivos e a metodologia do processo anterior. O projeto foi aprovado pela SESu/MEC na íntegra, ficando no privilegiado Grupo I, com direito a recursos, sem necessidade de reformulação. (BOTH, 1997).

O projeto da UEPG para o biênio 1996/97 também foi devidamente aprovado pela SESu/MEC, com destinação de recursos da ordem de R\$ 28.000,00 para cada ano. Contudo, em 1995, com a introdução do Exame Nacional de Cursos - ENC, por meio da Lei 9.131 de 1995 e detalhado pelo Decreto Nº 2.026/96 que estabelecia procedimentos para avaliação dos cursos e instituições, houve uma reorganização das políticas públicas para a avaliação da Educação Superior que acarretou na retirada de parte do financiamento antes designado. O PAIUB foi reestruturado, mas não conseguiu manter-se enquanto sistema de avaliação, e foi, secundarizado frente às estratégias de avaliação da Educação Superior que estavam sendo apresentadas pelo governo federal, direcionadas ao ENC.

O ENC foi promulgado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e consistia numa prova anual a qual eram submetidos os alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação que visava medir os conhecimentos e as competências técnicas adquiridas durante o curso, alegando que esta avaliação geraria o aprimoramento dos cursos, a identificação e correção de deficiências. Entretanto, como descreve o documento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o Provão (nome popular do ENC) tinha como função principal avaliar o Curso, em sua dimensão de ensino, e tinha o foco classificatório, com objetivo de viabilizar fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado,

pautado na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos.

Realizar esta prova era condição obrigatória para a obtenção do diploma. No ano de implantação, 1996, os alunos de Administração, Direito e Engenharia Civil foram os primeiros selecionados. Este sistema de avaliação perdurou até 2003 quando já abrangia 26 áreas de conhecimento: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Vale ressaltar que no primeiro ano de aplicação do ENC, a União Nacional de Estudantes junto a diversos Diretórios Centrais de Estudantes organizou forte boicote e conseguiu adesão de um número considerável de universitários que mesmo comparecendo ao local de prova, entregaram a prova em branco. A resistência dos estudantes conseguiu interferir na nota dos cursos avaliados, tanto que o MEC foi obrigado a criar uma alternativa ao problema instaurado: era público que as notas não representavam a qualidade real dos cursos. O MEC anunciou que seriam criadas comissões de especialistas que visitariam as universidades situadas na faixa de notas mais baixas e que estas teriam a incumbência de recomendar o descredenciamento ou não das IESs junto ao CNE.

O ENC foi instituído sem a prévia consulta da comunidade acadêmica. Representou o enfraquecimento proposital da proposta construída coletivamente pela comunidade acadêmica e qualitativamente mais significativa para a universidade brasileira, o PAIUB. Esta imposição política provocou fortes reações de estudantes e professores (GOMES, 2001). As principais críticas eram:

- Redução do processo de avaliação das universidades a uma única prova geral aplicada aos alunos (“O Provão”), produzindo como resultado um retrocesso nas concepções e formas de ensinar e desenvolver o conhecimento.
- A prova era pautada em conteúdos pré-determinados que não consideravam as características regionais, as peculiaridades de cada instituição, a autonomia didático/pedagógica e a pluralidade de

concepções educacionais, incentivando a busca pela homogeneidade do currículo e dos profissionais formados em nome das demandas dos exames nacionais.

- Utilização dos resultados como forma de monitoramento e de criação de um *ranking*.
- Concepção tecnocrática e fragmentada de Educação Superior.
- Política centralizadora e controladora do MEC.

Em outubro de 1996, diante das inúmeras e severas críticas feitas ao ENC, o governo aprovou o Decreto Nº 2.026 que buscava sustentar o Provão como metodologia confiável através da ampliação dos procedimentos adotados para avaliar as IESs: avaliação da pós-graduação, do desempenho global e a garantia de visitas de comissões especiais para analisar os cursos de graduação, além de promover a autoavaliação. Contudo, estas medidas eram apenas *previstas* ou para progressiva implantação, o que não foi suficiente para consolidar o ENC frente à comunidade acadêmica.

Marlis Morosini Polidori (2006) enfatiza que ao ser extinto em 2003, o Provão teve reveladas as informações omitidas durante todo o seu período de vigência.

Quando da sua extinção, em 2003, no momento da divulgação do Relatório Técnico do Exame Nacional de Cursos daquele ano, a nova equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão responsável pela operacionalização dos instrumentos avaliativos da Educação Superior, desenvolveu uma análise diferenciada que permitiu visualizar os reais resultados emitidos no Provão. Ou seja, foi possível verificar que os conceitos atribuídos às IES, até então publicados, divididos em uma escala de “A” a “E”, significavam notas distorcidas. Para tal demonstração, foram divulgados, além dos conceitos absolutos, os conceitos relativos de cada curso. Foi possível verificar, portanto, que há instituições que obtiveram conceito “A” mas, na verdade, este “A” significou, como no caso da matemática, uma nota igual a 29,4 em 2002 ou 34,7; em 2003. Ainda outros exemplos foram trazidos, tais como: a nota 46,3 em Administração era “A”; já a nota 49,7 em Odontologia era “D”; 50,0 em Engenharia Civil era “A”, já 52,3 em Fonoaudiologia era “C”; 41,8 em Engenharia Elétrica era “B”; já 44,1 em Agronomia era “A”; 29,4 em Matemática era “A”; já em Pedagogia 32,0 era “D” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003). Estas informações, de uma certa forma, causaram estranheza tanto da comunidade acadêmica, como da sociedade, pois, na verdade, o processo não tinha sido devidamente explicitado durante os oito anos de aplicação do Provão (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006, p.429-430).

Em 1997, a UEPG iniciou a elaboração de um Projeto Acadêmico-Institucional, dotado de possibilidades efetivas de concretização e pautou suas

ações nele até o ano de 2003, quando foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2003-2008. Os elaboradores do PDI 2003-2008, já cômicos das dificuldades históricas que a instituição sempre enfrentou, trataram de confeccionar o texto do plano nos moldes adotados por outras IESs do Brasil, pautando, desta forma, as ações previstas em um planejamento que levava em conta a análise situacional, a história da UEPG, suas dificuldades e possibilidades e, principalmente, suas funções acadêmica e social. Os objetivos proclamados tinham como eixo contribuir para o estabelecimento de uma gestão planejada, participativa e sustentável, de tal modo que a instituição tivesse condições de responder aos desafios contemporâneos, articulando o global com o local, a qualidade científica e tecnológica com a qualidade social, e enfatizando assim seu compromisso com a produção e difusão do conhecimento, com a educação dos cidadãos e com o desenvolvimento e progresso da coletividade.

Como se pode notar, a maioria das iniciativas governamentais até o fim da década de 1990, com exceção apenas do PAIUB, centrou-se em verificar e controlar a produtividade das universidades frente a um padrão de qualidade estabelecido pela lógica da eficiência de mercado, sugerindo um *assessment*¹⁷ e reduzindo, a um mínimo, as funções sociais da avaliação institucional. Portanto, a cultura avaliativa empregada nas IESs brasileiras pelos organismos oficiais está assentada numa concepção de avaliação regulatória que promove a incorporação de mecanismos de mercado no interior da esfera pública, que subordina os direitos sociais à lógica capitalista e que é fortemente regulada pelo Estado.

De acordo com Mancebo (2001):

Trata-se de um estado gestor portador de uma racionalidade empresarial mais refinada, que não poupa esforços na aplicação das teorias organizacionais - antes restritas aos muros das fábricas -, agora transpostas para diversas searas, entre elas a Educação Superior; um estado que descarta muitas de suas antigas funções, em especial no setor de serviços, deslocando-as integralmente ou em parte para o mercado; um estado que se adapta progressivamente ao ideário neoliberal e, deste modo, segue a amarga receita, segundo a qual, busca ser suficientemente forte para estabilizar a economia, controlar a moeda e os sindicatos, mas apresenta-se parco quando se refere aos gastos nos setores sociais; um modelo de

¹⁷ Extraindo o conceito do site do Wikipédia "Em inglês, *assessment* corresponde a avaliação, mas no ambiente corporativo corresponde cada vez mais ao conceito de gestão profissional. Em síntese: avaliar competências, conhecer com maior eficiência e critério as pessoas, autoconhecimento e gestão do conhecimento. Evoluindo, o *Assessment Management* é a designação contemporânea para a identificação do gerenciamento por intermédio de técnicas e avaliações que conduzem ao diagnóstico do conhecimento potencial das pessoas".

estado que, ao nível central, não se dispõe a prestar plena e diretamente o serviço educacional, ou pelo menos, tenta desresponsabilizar-se dele, mas que define as metas que devem ser alcançadas e avalia seu cumprimento; por fim, um estado portador de uma burocracia governamental que, no limite, pretende não intervir nos procedimentos educacionais, nem sequer financiá-los, bastando assegurar-se da determinação e do controle de objetivos e dos resultados educacionais. (MANCEBO, 2001, p.12).

A avaliação tem sido instrumento útil e frequentemente utilizado pelo Estado neoliberal para auxiliar na redefinição do perfil e das funções sociais das instituições educacionais, bem como, no papel dos docentes e servidores. Para Dias Sobrinho (2010, p.199) a Educação Superior na perspectiva neoliberal assume “uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social [...] adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual”.

2.2 O atual sistema nacional de avaliação da educação superior e a UEPG

O Provão foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído através da Lei 10.861, de 14/04/2004 já no governo Lula e é a política avaliativa vigente. Na concepção exposta no documento do SINAES (BRASIL, 2004, p. 9), “a avaliação das instituições de Educação Superior tem caráter formativo e visa ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo”.

Os princípios fundamentais do SINAES consideram: a responsabilidade social com a qualidade da Educação Superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e a continuidade do processo avaliativo.

O PAIUB e o SINAES têm alguns aspectos comuns: as noções de processo, continuidade, sistema e etc.; a utilização da avaliação interna ou a autoavaliação e a avaliação externa; e o respeito à diversidade e especificidade de cada instituição. São diretrizes do SINAES: a participação, a integração, o rigor, a institucionalidade e

o processo de construção coletiva. Este sistema exprime como finalidades de sua avaliação, conforme a Lei 10.861:

[...] a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p.01).

O SINAES sustenta-se em diferentes instrumentos avaliativos que unidos buscariam constituir uma visão geral da instituição. A **autoavaliação** é a primeira etapa do processo e é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) com base nas orientações gerais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Deve conter as informações solicitadas pelo INEP, apresentação e análise qualitativa das ações administrativas, político-pedagógicas e acadêmicas que a universidade desenvolveu e irá desenvolver em decorrência da autoavaliação, relato dos meios e dos recursos a serem adotados para a realização dos planos de aprimoramento, identificação das potencialidades e fragilidades da instituição e da própria construção da autoavaliação. A **avaliação externa** é desenvolvida por membros da comunidade acadêmica e científica que não pertencem à instituição, mas com amplo reconhecimento social de suas capacidades intelectuais. O **Censo** é composto de informações gerais úteis para criação de um dossiê sobre a instituição e para a compreensão e contextualização ampla da mesma. Os dados computados no Censo são publicados no **Cadastro das Instituições de Educação Superior**. O cadastro auxiliará nos processos internos e externos de avaliação institucional, compondo uma base de informações que orientará a sociedade sobre o desempenho de cursos e instituições. Saliente-se que o Ministério da Educação é responsável por tornar público e acessível o resultado da avaliação das Instituições de Ensino Superior.

Neste quadro inicial a avaliação é entendida como um instrumento que auxiliará na compreensão e na contextualização da situação em que a universidade se encontra, bem como, nas concepções e estratégias que seus membros estão construindo coletivamente no processo de identificação e análise de seus pontos

fortes e fracos, tendo na comissão de avaliação externa uma referência para caminhar junto na melhoria da qualidade educacional. Nesta fase,

O SINAES recuperava o conceito mais complexo de Educação Superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada (DIAS SOBRINHO, 2010, P.209).

Aos quatro instrumentos descritos acima - autoavaliação, avaliação externa, Censo e cadastro das IESs - se somam ainda dois movimentos avaliativos que compõem o quadro do SINAES: a avaliação dos cursos de graduação (realizada em três dimensões - Organização Didático-Pedagógica, Perfil do Corpo Docente e Instalações Físicas) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE - aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

Segundo Dias Sobrinho, o ENADE inicialmente:

[...] opera com a noção de desempenho e não vincula mecanicamente resultados na prova à qualidade do curso. O ENADE, tal como concebido, consiste num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares. Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente [...] Não tem pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.212-213).

Contudo para Barreyro e Rothen (2006), os instrumentos de autoavaliação e avaliação externa empregados no SINAES agregam mecanismos díspares de avaliação:

[...] o SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão. (BARREYRO, ROTHEN, 2006, p.971).

Para os referidos autores, a busca por conciliar diferentes concepções de avaliação e de educação superior para manter sobre controle as disputas políticas internas do governo federal gerou contradições e indefinições na política de educação superior da gestão Lula e produziu incongruências desde o momento de elaboração do SINAES.

Ainda sob a perspectiva de avaliação formativa/emancipatória, a legislação instituiu dez dimensões para guiar as IESs na busca pelo autoestudo e autoconhecimento, são elas:

Dimensão 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – Identifica a missão institucional por meio das finalidades e compromissos estabelecidos nos documentos oficiais, a articulação destes com o PDI e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a concretização dos mesmos nas atividades acadêmicas e administrativas.

Dimensão 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão - Explicita as concepções e práticas políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã da instituição e se estas estão diretamente integradas ao PDI e ao PPI.

Dimensão 3 - Responsabilidade social da instituição - Contempla o compromisso social da instituição com os setores excluídos na qualidade de produtora de conhecimentos voltados ao bem público, buscando formar cidadãos ativos e contribuindo para constituição de uma sociedade mais democrática, justa e pluricultural.

Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade - Identifica os canais e as formas de aproximação reais entre IES e sociedade, tanto no que tange a promoção da participação da comunidade no cotidiano da instituição, quanto na socialização dos saberes produzidos na/com e pela IES.

Dimensão 5 - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo - Apresenta as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, articulando-os aos planos de carreira regulamentados, bem como, valoriza a compreensão das contribuições e obstáculos gerados pelo clima institucional.

Dimensão 6 - Organização e gestão da instituição - Avalia os meios e a qualidade da gestão para elaborar e cumprir os planos de metas, antevendo problemas e possíveis soluções, o modelo de gestão vivenciado, em especial nos órgãos colegiados e nos momentos de tomada de decisão, bem como, as relações de poder estabelecidas entre as estruturas acadêmicas e administrativas.

Dimensão 7 - Infraestrutura física - Identifica a infraestrutura da instituição e sua adequação às atividades acadêmicas e às finalidades próprias da IES.

Dimensão 8 - Planejamento de avaliação - Compreende o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados e de fundamental importância no processo de gestão da Educação Superior. Verifica como a avaliação contribuiu para o autoestudo da instituição e para compor o planejamento da mesma, isto é, considera a cultura avaliativa da IES.

Dimensão 9 - Políticas de atendimento aos estudantes – Explicita as formas como os estudantes estão sendo integrados à vida acadêmica (participação ativa), desde o acesso, seleção e permanência até o acompanhamento dos egressos e da criação de possibilidades de formação continuada.

Dimensão 10 - Sustentabilidade financeira - Analisa a capacidade e a qualidade de gestão e administração do orçamento institucional e das políticas e planos estratégicos criados pela gestão acadêmica com

intuito de obter eficácia na utilização e na captação dos recursos financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos e prioridades estabelecidas.

A opção de apresentar as dez dimensões visa promover uma visão mais ampla do SINAES para o leitor, mas a dimensão que nos interessa particularmente é a de número 5, para que possamos visualizar a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa com a avaliação nacional e as interferências desta dimensão nas políticas internas da avaliação de docentes da universidade.

As orientações do CONAES para avaliar esta dimensão no que concerne ao corpo docente da universidade, segundo os padrões mínimos de qualidade instituídos são:

1. Coerência entre as políticas de pessoal praticadas pela instituição e o PDI.
2. A metade do corpo docente deve ter como formação mínima a pós-graduação *stricto sensu*, deste grupo pelo menos 40% deve ter o título de doutor e experiência profissional/acadêmica adequada às políticas e objetivos adotados nos documentos oficiais da IES.
3. Identificação das políticas em exercício para a capacitação e o acompanhamento do trabalho docente, bem como, a homologação do Plano de Carreira Docente no Ministério do Trabalho e Emprego e sua ampla divulgação na comunidade acadêmica.
4. Obediência à exigência legal de um terço do corpo docente trabalhar em regime integral, art.5 da LDB 9.394/1996.

Dos quatro critérios mencionados, três não contam efetivamente ponto para a avaliação por serem considerados requisitos legais, apenas o primeiro está fora desta lógica.

Estes itens são essencialmente regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores deverão fazer o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição, para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis (BRASIL, 2008, p.18).

A Portaria Nº300, de 30 de janeiro de 2006, ao esmiuçar os critérios internos da dimensão cinco - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo – determina como aspectos de análise vinculados ao professorado: o perfil docente (titulação, publicações e produções) e as condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho deste grupo (regime de trabalho, plano de carreira e políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente).

O extrato do instrumento para a avaliação externa de IES deferido pela Portaria Nº300, anexa ao documento do SINAES: da concepção à regulamentação (5ª edição revisada e ampliada), explicita a influencia e o retorno aos mecanismos de avaliação somativa/criterial/normativa ao distribuir cem (100) pontos entre as dez dimensões. Atribui à dimensão cinco (As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo) o valor de 20 pontos, o que representa 1/5 do valor total, tal peso representa que a proposta oficial reconhece, pelo menos matematicamente, a importância dos profissionais que atuam na instituição como fator preponderante para o desenvolvimento da atividade acadêmica. Tendo peso menor apenas que a dimensão dois (A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades), a qual é atribuída o valor de 30 pontos.

A avaliação dos cursos de graduação apresenta em seu extrato três critérios, com os seguintes valores: Organização didático-pedagógica (40 pontos); Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo (35 pontos); e instalações físicas (25 pontos). No que se refere ao corpo docente, o perfil e a atuação em atividades acadêmicas constituem a participação dos docentes nesta avaliação. Quando se trata de avaliar para autorização de cursos de graduação (bacharelado e licenciaturas), modalidade presencial, mantêm-se os mesmos critérios, mas altera-se a distribuição da pontuação, passando a ser: Organização didático-pedagógica (30 pontos); Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo (30 pontos); e instalações físicas (40 pontos). Os aspectos quantitativos que irão respaldar o segundo item são: a composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE, a titulação e formação acadêmica do NDE, o regime de trabalho do NDE, a titulação e formação do coordenador do curso, o regime de trabalho do coordenador de curso, a composição e funcionamento do colegiado de curso, ou equivalente, a titulação e o

regime de trabalho do corpo docente, o tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do corpo docente, o número de alunos por docente equivalente em tempo integral, o número de alunos por turma em disciplinas teóricas, o número médio de disciplinas por docente e a pesquisa e produção científica (os dois últimos itens também subordinados apenas as análises quantitativas).

Diante disso, é possível afirmar que o SINAES reconhece e valoriza os dados referentes ao corpo docente como fundamentais para avaliar a qualidade da instituição. Resta saber se estes números representam efetivamente qualidade e se o valor indicado nas estatísticas se traduzirá em melhores condições reais de formação e atuação para os docentes da Educação Superior e de maiores investimentos na categoria.

Vejamos como este processo se deu especificamente nos documentos oficiais da UEPG para compreender se houve influência ou não do SINAES na composição destes.

O Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao período de 2008-2012, especifica que a universidade assume a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que concentrará esforços na promoção, estímulo e fortalecimento deste elo. Contudo, nos princípios e nos objetivos não há nenhum item que estabeleça relação direta com o corpo docente. Já no diagnóstico elaborado pela universidade e apresentado no PDI, a elevada formação do corpo docente e a crescente produção científica são explicitamente mencionadas como pontos fortes da instituição.

Outro ponto que a UEPG coloca como forte e que chama atenção é “expressiva geração de recursos por meio de prestação de serviços e aprovação de projetos de pesquisa” (UNIVERSIDADE, 2008, p.18). Este aspecto pode indicar a valorização de uma lógica de raciocínio próxima à perspectiva produtivista e/ou empresarial. A situação pode se tornar ainda mais curiosa ao notar que na sequência do texto, a “crescente inserção no desenvolvimento e na economia regional” é destacada positivamente pela instituição. E que ao relatar as oportunidades que se exibem a UEPG são salientadas, dentre outras, as “oportunidades de empreendimentos em diversos setores do mercado local, com produtos e serviços de qualidade; integração com empresas em função do avanço

tecnológico; demanda por recursos humanos qualificados; demanda para pós-graduação” (UNIVERSIDADE, 2008, p.18).

Os aspectos descritos como pontos fracos exibem estreita relação com o corpo docente:

[...] desqualificação do serviço público e perda de importância social dos servidores, ocorrida nos últimos anos; insuficiência no quadro de docentes efetivos para os cursos de graduação e de pós-graduação; [...] inexistência de uma política institucional eficiente que proporcione condições adequadas para o aperfeiçoamento constante do corpo docente; [...] excesso de atividades desenvolvidas pelos docentes. [...] remuneração deficiente do corpo docente; [...] sobrecarga de atividades de ensino de graduação e administrativas, em detrimento das atividades de pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE, 2008, p.19).

O PDI da UEPG aduz como ameaças vinculadas aos professores:

[...] desvalorização da educação e dos profissionais de Ensino Superior; baixo nível de remuneração comparativamente a outros sistemas estaduais de educação; [...] falta de professores e agentes universitários; [...] política docente incoerente com a realidade vivenciada pelos docentes; inexistência de uma política clara da UEPG em relação ao atendimento dos estágios curriculares das licenciaturas, principalmente no que se refere a deslocamentos, ajuda de custo e seguro para os docentes; políticas institucionais incentivam a abertura de cursos em diferentes campi, acarretando sobrecarga ao corpo docente; [...] falta de participação dos professores em atividades extrassala de aula promovidas pelo Colegiado para integração e melhoria do curso; orçamento institucional insuficiente para atender às necessidades de ampliação de infraestrutura e aquisição de materiais e equipamentos para o adequado funcionamento e crescimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; falta de uma política governamental de reposição de recursos humanos (professores e agentes universitários de nível Médio e Superior) que pode colocar em risco a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, a geração de novos conhecimentos por meio da investigação científica e a transferência de tecnologia para o setor produtivo; o plano de cargos, carreiras e salários de docentes e agentes universitários necessita de adequações que estimulem a permanência de recursos humanos qualificados nas Universidades Estaduais do Paraná (UNIVERSIDADE, 2008, p.20-21).

Ao traçar a visão de futuro, a UEPG não faz nenhuma reflexão ou proposta objetiva que vise responder ou solucionar os problemas identificados nas condições de trabalho dos docentes. Parcaamente, sinaliza que buscará “intensificar o intercâmbio internacional e nacional de docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu*” (UNIVERSIDADE, 2008, p.24), que aumentará o número de produções acadêmico-científicas e dos grupos de pesquisa, que redimensionará o quadro de professores e que capacitará este grupo.

A complexidade das dificuldades enfrentadas pelos docentes é conhecida intimamente pela instituição segundo o próprio PDI, mas o planejamento das ações é superficial para efetivamente responder à situação vivenciada.

O SINAES influencia e respalda a perspectiva de que os problemas a serem resolvidos são relativos à quantidade de docentes e de produção acadêmica. Assim, a universidade assume a desqualificação, a sobrecarga, as más condições de trabalho e a falta de uma política que proporcione a continuidade da formação docente, mas como o que é validado e o que pontua na avaliação do SINAES são aspectos puramente quantitativos, o PDI da UEPG se dedica responder apenas esta demanda.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2008-2012) possui um item denominado **Corpo Docente** e neste apresenta fundamentalmente os seguintes dados: número de professores mestres e doutores, número de efetivos e temporários, regime de trabalho e categoria funcional. Mais uma vez toda a formação e atuação dos professores é medida por informações quantitativas sem expressão ou reflexão mais aprofundada dos problemas e desafios enfrentados pelos docentes, em sintonia com a lógica do SINAES.

A política de pesquisa e pós-graduação da UEPG, descrita no PPI, justifica que desde a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação em 1987, a função principal deste setor tem sido a de “manter o corpo docente devidamente capacitado” (UNIVERSIDADE, 2008, p.53) e apoiar a política de qualificação docente. Este esforço tem se traduzido num aumento significativo do número de professores com titulação de mestre e doutor, dos cursos de Pós-Graduação e das pesquisas com financiamento público.

Entretanto, não é relatada nenhuma das medidas adotadas para viabilizar e promover esta “capacitação” e para “apoiar a política de qualificação docente”. O texto expõe o reconhecimento institucional de que a qualificação docente contribuiu de forma fundamental para a ampliação das pesquisas, dos financiamentos, dos cursos de pós-graduação, da produção e socialização de conhecimentos, mas causa estranheza não haver comentários no texto sobre como esta Pró-Reitoria tem assessorado, ou pretende assessorar, a Administração da Universidade no que diz respeito especificamente à formação/qualificação dos docentes atuantes na instituição. Há um amplo rol de objetivos para estimular, subsidiar, fortalecer e ampliar os cursos e as pesquisas, integrar ensino e pesquisa, intensificar e apoiar

intercâmbios e convênios, fomentar produção científica e apenas três singelos itens direcionados aos professores:

[...] adotar políticas de contratação docente que valorizem a integração entre ensino e pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação; [...] entender a capacitação docente como instrumento de fortalecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* e grupos de pesquisa da UEPG; [...] planejar, coordenar, supervisionar e acompanhar o plano geral de capacitação docente¹⁸ (UNIVERSIDADE, 2008, p.61-63).

É possível perceber um tom de “uso” do docente para produzir mais pesquisas que por sua vez gerarão mais financiamentos e participação no mercado local. Como nos alerta Bauman (2008b, p.18) “[...] na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria”.

O questionamento que se faz a partir do PDI e do PPI da UEPG trata de verificar como a questão docente se apresenta nestes documentos oficiais, sem de forma alguma representar uma conclusão apressada sobre a temática ou juízo de valor sobre a postura institucional, menos ainda, indicar a UEPG como única instituição a viver esta problemática tão comum nos dias atuais.

O PDI deve registrar o planejamento e a gestão da instituição a partir da identidade da mesma, expondo sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. O PPI expressa a concepção político-filosófica e teórico-metodológica que norteia a ação educacional da instituição em relação à busca por um determinado futuro, ou seja, mais do que relatar o que a instituição é e dispõe no presente, apresenta o lugar onde esta almeja chegar e propõe modos de dar consecução às metas a serem atingidas.

Diante da óbvia importância destes documentos, fez-se a opção de analisá-los com o intuito de identificar a postura institucional frente a seu corpo docente e de perceber como esta tem sido afetada pelo SINAES, entendendo as influências que

¹⁸ O Regulamento de capacitação docente, anexo da Resolução Universitária Nº 35 de 10 de dezembro de 2008 define, basicamente, as regras para o afastamento dos docentes que irão cursar mestrado, doutorado e pós-doutorado. O Plano Geral de Capacitação Docente é formado pelo conjunto de planos anuais aprovados nos diversos setores de ensino, elaborados a partir de propostas oriundas dos Departamentos.

este tem exercido sobre a UEPG, principalmente, em sua forma de conceber a própria identidade e sua gestão político-pedagógica relacionada aos professores.

A dimensão denominada: As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, que deveria considerar as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e verificar se tais políticas estão articuladas aos planos de carreira regulamentados acaba por centralizar-se na quantidade de professores mestres e doutores e nos números de produção acadêmica dos mesmos. O que poderia ser definido como uma primeira tendência quantitativa do SINAES, mas esta postura não se restringiria a dimensão cinco.

Em 2008, as IESs estavam mergulhadas no processo de autoavaliação e ainda queoubessem críticas ao SINAES, todos estavam comprometidos com o modelo instituído de avaliação da Educação Superior. Neste contexto, foi introduzido o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). A comunidade acadêmica foi notoriamente surpreendida por tais medidas do MEC.

Os novos índices estipulados pelo governo federal para atribuir notas a cada IES de tão complexos exigiram “notas técnicas” que os traduzissem às IESs nos anos de 2008, 2009 e 2010 e no fundo acabaram colocando por terra os princípios iniciais do SINAES, isto é, representaram um retrocesso em relação à concepção original.

A criação do IGC e o CPC retomou o quantitativo puro e simples para descrever uma instituição e fomentar um *ranking* “marqueteiro” a partir dos dados coletados na instituição, o que foge absolutamente ao perfil de avaliação formativa e mediadora a que se propunha a Lei 10.861.

O IGC considera aspectos relacionados à infraestrutura, recursos didáticos e corpo docente. É formulado a partir da média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. A proposta oficial é de que esse índice sirva de referência para o processo avaliativo, no período da visita *in loco* referente à avaliação institucional externa, mas críticas feitas ao IGC por Rothen e Barreyro (2009) apontam para o fato de que esse mecanismo tem potencial e polêmica influência sobre a opinião pública por conta das ações de *marketing* realizadas a partir da divulgação dessa **nota única**, que supostamente determina a “qualidade” de todos os cursos e *campi* de uma mesma IES. Os valores atribuídos a cada IES são divulgados anualmente pelo INEP, logo após a publicação dos

resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Rapidamente é elaborado e exposto um *ranking* das IESs.

O CPC foi instituído pela Portaria Normativa Nº 4, de 5 de agosto de 2008¹⁹, e foi formulado sob os seguintes critérios:

INSUMOS (40%) - subdivido em: 20% referentes à titulação de doutores; 5% a titulação de mestres; 5% - regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura; 5% a questão pedagógica;

ENADE (60%), sendo: 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes e 30% o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD).

Investigando atentamente a composição do IGC e do CPC, torna-se óbvio a super-valorização dos resultados do ENADE para a nota final da IES. Por ser supostamente o ENADE apenas uma das etapas de avaliação do SINAES, chama atenção o peso e destaque que está tendo na construção desses índices e conceitos. Não se trata de uma simples mudança metodológica, mas de uma alteração significativa no paradigma de avaliação: do processo reflexivo para o de controle e classificação de produtos a serem atestados para o consumo. A avaliação interna e externa foram esquecidas? Onde está a avaliação formativa? Se a relação direta do aluno com a universidade é, em sua maior parte, mediada pelo professorado, quais serão os efeitos deste super-dimensionamento dos resultados do ENADE no currículo e no trabalho docente?

Uma das contradições a serem consideradas no SINAES, é que o seu texto assevera que:

A avaliação não é só uma questão técnica. É também um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes apresentada como se fosse neutra. Dada a sua centralidade nas reformas, as avaliações são objeto de disputas. As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, não os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções de Educação Superior, de sociedade e conseqüentemente de avaliação.

A avaliação precisa ter uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica. Entretanto, por mais importantes que sejam o rigor e os procedimentos científicos em avaliação, estes não sustentam a noção para que a avaliação

¹⁹ No Paraná o Conceito Preliminar de Curso foi referendado pela Deliberação Nº 03/09, aprovada em 08/05/09, pela Câmara da Educação Superior pertencente ao Conselho Estadual de Educação do Paraná.

possa ser considerada uma ciência e tampouco assegura que seus resultados tragam certezas autoevidentes, embora se espere que produzam uma visão crível e coerente (SISTEMA, 2008, p.67).

Diante disso, é no mínimo incoerente que o SINAES aplique índices como o IGC e o CPC com tantas normas técnicas e com tamanho apelo à neutralidade e à cientificidade dos mesmos, bem como, que adote uma política de *ranking* através destes índices. Mais preocupante ainda é que:

[...] passados quatro mandatos e o governo de dois presidentes representantes de projetos políticos diferenciados, os *rankings* enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da Educação Superior ganharam consenso e legitimidade deixando de serem políticas de Governo, com vigência no mandato de governos específicos, para se tornarem Política do Estado Brasileiro com vigência de longo prazo, acima dos interesses dos grupos políticos que se alternam no poder. Nesta perspectiva, os *rankings* ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da Nova Gestão Pública na área da educação: a concorrência como elemento indutor da qualidade, a avaliação por resultados como referência para auferir a qualidade, a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos (CALDERÓN, POLTRONIERI, BORGES, 2011, p. 816).

As IESs se tornam reféns deste processo e se adequam a este tipo de competição que trata a educação como produto a ser consumido e não como direito social fruto da produção coletiva de conhecimentos emancipatórios. A UEPG, por exemplo, menciona com orgulho sua posição no *ranking* das IESs brasileiras e caminha olhando para esta miragem:

Um reflexo altamente positivo dessa mudança de paradigmas [ampliação da pesquisa e pós-graduação], que fez com que a Instituição assumisse uma vocação que ficara adormecida, pode ser visto no ano de 2008, quando a UEPG entrou no *ranking* das melhores universidades do país, ao lado de outras duas coirmãs, a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Londrina, passando a figurar entre as 50 primeiras da pesquisa brasileira, segundo dados da CAPES. (UNIVERSIDADE [PPI], 2008, p.55).

Sem questionar os méritos da UEPG, o que se deseja destacar é que a instituição legitimou a forma de avaliação e a nota atribuída²⁰, ainda mais se considerarmos que a avaliação das atividades de gestão, pesquisa, ensino e de

²⁰ Ressalte-se que além da validação do ranqueamento exposta no PPI, o Relatório de Autoavaliação Institucional da UEPG de 2011 demonstra extrema valorização do ENADE dedicando quase ¼ de suas análises aos números e conceitos alcançados neste exame, o que também corrobora para confirmar as influências do SINAES na instituição.

extensão da mesma é atributo do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), que em 2005 assumiu por meio das Deliberações n.º 01/05, 03/05, 04/05 o controle do processo avaliativo das IES vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná, através da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), mais especificamente, da Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior (CEA/SETI), normatizada pelo Decreto Estadual n.º 1416, de 12/09/07.

A Avaliação Institucional precisa ser alinhavada a partir da comunidade acadêmica a fim de garantir valores e ideias que entendam a educação como um direito social e um bem público que deve promover a emancipação dos sujeitos sociais e estar a serviço dos constantes processos de fortalecimento da democracia e da justiça social. As IESs têm motivos históricos para temer as avaliações propostas pelos organismos federais e a cultura de *rankings* a elas associados, por isso é fundamental garantir a construção de outro modelo de Avaliação Institucional e que este seja utilizado efetivamente para melhor conhecer o contexto de cada instituição, favorecer a participação e corresponsabilidade da comunidade acadêmica, perceber as potencialidades e as fragilidades e auxiliar na gestão política e pedagógica de cada organização, sem contudo, cair na esparrela das análises puramente quantitativas e dos *rankings*. Neste caso, a Comissão Própria de Avaliação – CPA – poderia exercer singular contribuição na implantação desta nova política avaliativa.

Para criar um sistema de avaliação que valorize a autonomia de cada IES e supere a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é indispensável modificar a lógica avaliativa empregada pelo MEC e atendida pelas instituições, adotando outro sentido filosófico, ético e político em que os pilares da regulação e da emancipação estejam em equilíbrio (SANTOS, 2000).

Na Lei N° 10.861, que institui o SINAES, é reconhecido que a avaliação educativa precisa integrar a necessidade do Poder Público de verificar, conhecer e organizar a Educação Superior à autonomia de cada IES no processo permanente de melhoria da qualidade de seu ensino-pesquisa-extensão para/com e a partir da comunidade. Contudo, o discurso presente no documento do SINAES não é condizente com a prática e por fim este acaba por se aproximar do ENC ao estabelecer um uso mercantil dos resultados e promover a concorrência entre as IESs. Os escores e os *rankings* destituíram a concepção inicial do ENADE, pouco ou

nada restou da ideia de que este instrumento deveria contribuir para o processo de aprendizagem, possibilitar a percepção da formação ética e técnica dos estudantes e evidenciar a compreensão que os avaliados dispunham da própria instituição e da vida social.

A perspectiva de avaliações sistêmicas que se baseiam na aplicação de exames nacionais para verificar o desempenho não está sendo a prática do SINAES ao supervalorizar o ENADE? Os resultados não estão sendo utilizados para promover a concorrência entre as instituições? O Estado não está ampliando mecanismos de controle com objetivo de publicar os resultados de forma classificatória?

A avaliação, dentro dos moldes neoliberais, possibilita uma dupla regulação através do esquema de controle e *ranking* das instituições: a do MEC e a do mercado consumidor. Este modelo não sairia de cena tão prontamente pela simples aprovação de uma nova legislação. Portanto, desde as discussões iniciais que formulariam o SINAES foram travados embates para que as IESs fossem traduzidas simploriamente em notas e índices. Num primeiro momento, foi possível embargar estas pretensões, já em 2008, quando foram aprovados o IGC e o CPC, a conjuntura política não favoreceu a avaliação institucional formativa.

Vale lembrar que a primeira tentativa de subordinar o SINAES à lógica dos índices e ranqueamentos foi feita pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 2003, quando após os trabalhos da Comissão Especial de Avaliação (CEA) instituída pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva para criar uma proposta de avaliação para Educação Superior e composta em sua maioria por acadêmicos associados aos princípios do PAIUB, o referido Ministro ignorou a produção e lançou uma proposta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES). O IDES serviria para “medir” a qualidade da Educação Superior por meio de quatro áreas: 1) avaliação do ensino (características e produtividade do corpo docente); 2) avaliação da aprendizagem (um exame nacional); 3) avaliação da capacidade institucional (infraestrutura); e 4) avaliação da responsabilidade social, principalmente, relacionada às atividades de extensão universitária) (BRASIL, 2003).

Apesar da proposta de Buarque ser aprovada como Medida Provisória, sua saída do MEC possibilitou que fosse votado no Congresso uma conversão da Medida Provisória e neste processo foram recuperados muitos princípios e propostas do documento produzido inicialmente pela CEA. O SINAES foi aprovado

em 2004, mas em 2005 houve nova tentativa de emplacar os índices através da implantação do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). O IDD calcula o desenvolvimento dos concluintes em relação aos ingressantes e, posteriormente, agrupa estes números em uma escala de conceitos. O IDD pode ser considerado o início da modificação do espírito inicial do SINAES, que seria ferido definitivamente pela Portaria Normativa Nº 40, publicada em dezembro de 2007. Esta Portaria instituiu que a renovação de reconhecimento de cursos seria iniciada pela atribuição de um conceito preliminar, composto por dados do Censo da Educação Superior, resultados do ENADE e de cadastros do MEC. Alertava também que se o conceito preliminar fosse satisfatório, a avaliação *in loco* não precisaria ser realizada. (art. 35º §1º). Em 2008, veio o tiro final com a implantação do CPC e o IGC.

Rothen e Barreyro (2009) ao analisar a criação do CPC e do IGC nos apresentam a seguinte reflexão:

Usar a média dos resultados das avaliações dos cursos comporta sérias dúvidas quanto à sua consistência técnica: comparabilidade das provas, avaliação de insumos tendo como base a opinião do corpo discente e o fato de que cada CPC permite comparações entre os CPCs do mesmo curso e do mesmo ano de aplicação do ENADE e não entre diferentes cursos de uma mesma instituição. Além do mais, aponta para uma concepção equivocada de que uma Instituição de Educação Superior resume-se à soma dos seus cursos. O Índice foi conhecido na ocasião da divulgação dos resultados do ENADE, que foram apresentados em forma de ranque de Instituições. Destaca-se aqui que foi a primeira vez que o Ministério da Educação “ranqueia” as Instituições tendo por base os seus processos de avaliação. No governo anterior, quem elaborava o ranque era a imprensa. Após a volta à utilização de ranqueamentos e comparações entre instituições baseados fundamentalmente no resultado da prova, é anunciado no site do Inep que o ENADE iria sofrer mais uma transformação: deixaria de ser amostral para ser universal como ocorria com o “Provão” (ROTHEN, BARREYRO, 2009, p.33).

Por tudo isso, as semelhanças entre o ENC (Provão) e o ENADE tornam-se evidentes. Resumidamente, pode se dizer que o SINAES aprovado em 2004 foi se transformando de tal forma que hoje é quase irreconhecível. A mudança de eixo deslocou a proposta de avaliação formativa para uma prova em larga escala que classificará oficialmente e publicamente as IESs.

A análise de Dias Sobrinho (2010), corrobora que a

[...] avaliação da Educação Superior no Brasil não vai se realizando como construção de significados a partir de questionamentos sobre a pertinência

e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, como esperado no paradigma do SINAES, tendendo a reduzir-se à medida, classificação e controle legal-burocrático. Como tendência, a concepção mais ampla e profunda de educação se limita a ensino, a complexidade ético-política e científica da formação se empobrece nos enquadramentos das quantificações e classificações, os questionamentos e atribuições de juízos de valor sobre as finalidades essenciais da educação dão lugar a testes que medem desempenhos estudantis, os quais servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.217).

Assumir exames nacionais como indicadores principais da qualidade das IESs nos leva, também, ao problema: professores consumidos por propostas curriculares e métodos que treinam os alunos para ter sucesso em tais provas. O grupo que determina o conteúdo da prova acaba por definir o que, como e para que se ensina, bem como, o modelo de “bom” professor e de trabalho didático-pedagógico eficaz para aumentar a competitividade e o número de clientes da instituição. Ou seja, o modelo de avaliação institucional em vigor contribui para açoiar triplamente o docente: 1) Desprofissionaliza e responsabiliza concomitantemente pelo sucesso da IES no ENADE; 2) Quantifica os títulos e produções deste professor nos insumos que derivam o Conceito Preliminar de Curso e o Índice Geral de Curso, aprofundando as pressões e cobranças individuais sobre cada docente; 3) Influencia as políticas e avaliações internas que a IES direcionam a esta categoria profissional que terminam de exaurir física e psicologicamente o professor.

3 O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS DA UNIVERSIDADE

A universidade é afetada de diferentes maneiras pelas políticas avaliativas que são instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), mas o eixo desta investigação científica está no processo de identificar e compreender algumas das intra e inter-relações que se estabelecem entre as políticas públicas da área de avaliação da Educação Superior e o trabalho docente no cotidiano da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Sendo assim, este capítulo é dedicado a captar e analisar as interferências diretas e indiretas das ações do MEC na gestão da UEPG, no que tange a avaliação, para depreender as influências das mesmas na atuação do professorado.

Antes de nos atermos aos pontos nevrálgicos do capítulo é essencial apresentar a metodologia que foi empregada para a obtenção e análise dos dados que sustentam o debate aqui proposto.

3.1 Breve exposição do percurso metodológico

A organização da pesquisa está baseada em dois movimentos articulados: o estudo diligente das bibliografias referentes ao tema e o contato direto com os sujeitos no campo de pesquisa. Os instrumentos empregados na pesquisa empírica foram a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas feitas com professores dos diferentes setores de conhecimento da UEPG²¹.

Inicialmente seriam entrevistados dois professores de cada setor de conhecimento e um professor que atuou no processo de implantação da avaliação institucional na UEPG, o que totalizaria doze entrevistas. Devido à similaridade das repostas nas primeiras oito entrevistas feitas, optou-se por não realizar as quatro últimas. Corroborou para esta interrupção o conceito de saturação teórica que indica

²¹ A UEPG se divide nos seguintes Setores de Conhecimento: Ciências Agrárias e Tecnologia, Ciências Biológicas e de Saúde, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas Letras e Artes, Ciências Sociais e Aplicadas e Ciências Jurídicas.

ao pesquisador suspender a captação de novos dados com a utilização do mesmo instrumento de pesquisa no caso de haver redundância ou repetição das respostas, isto é, a continuação do processo não ampliaria o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados já coletados²².

A análise de documentos também foi instrumento indispensável para conhecer as políticas instituídas na universidade. O processo sistemático de elaboração de conhecimentos sobre o tema seguiu o caminho tanto de verificar a construção das políticas públicas educacionais, quanto de observar a efetivação e transformação destas políticas no cotidiano da UEPG.

Registrar tudo o que acontece no cotidiano não é possível, mas ampliar e aguçar a atenção para melhor percebê-lo foi um empenho contínuo, bem como, a desconfiança da obviedade aparente.

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos [...] Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamentos que nos conduzem à trama [que queremos entender] (EZPELETA, ROCKWELL, 1989, p. 17).

O cotidiano é um *espaçotempo* onde as identidades, os costumes, os comportamentos, as crenças e o imaginário se hibridizam. As narrativas e as particularidades da vida cotidiana possibilitam aos sujeitos a interpretação, a negociação, a desconstrução, a mistura e a tessitura de redes de subjetividades. Investigar sobre e no cotidiano é uma tentativa de compreender a dinâmica dessas ações e relações, bem como, de perceber o “invisível aos métodos quantitativos tradicionais de pesquisa e à busca de modelos e explicações das práticas por meio de generalizações dos *fazeressaberes* plurais, móveis e diferenciados que habitam as escolas” (OLIVEIRA, SGARBI, 2008, p.105).

Sendo assim, limitar a análise da avaliação institucional às definições políticas do MEC e/ou da própria gestão da UEPG seria desconsiderar que os sujeitos deixam marcas em suas produções sociais e culturais. A cultura avaliativa

²² Ver GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Estoril: Principia, 2006. Disponível em: <<http://cedo.ina.pt/docbweb/plinkres.asp?Base=INA&Form=isbd&StartRec=0&RecPag=5&NewSearch=1&SearchTxt=%22ED%20Principia%22%20%2B%20%22ED%20Principia%24%22>>.

pode ser pré-determinada em certos aspectos, mas sua execução depende dos movimentos cotidianos, das interações, das negociações dos sujeitos e das culturas preexistentes.

Em outras palavras:

[...] a vida cotidiana não é apenas definida pelas normas e regras sociais, pelo modelo social no qual se inscreve, mas pelo que fazem dele, nele e com ele esses praticantes, os sujeitos sociais reais. Assim, o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde esta ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança (OLIVEIRA, SGARBI, 2008, p.85).

A teoria da complexidade e a metáfora da rede participam da opção metodológica aqui adotada, por auxiliarem a compreender as práticas cotidianas. A primeira por admitir que “os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2001, p.14). Tal argumento oferece uma reflexão diferente sobre a pluralidade de ações e interpretações dos sujeitos.

A segunda, a ideia de rede, ajuda na compreensão do cotidiano por sua percepção das inter-relações. Nas palavras de Manhães:

A metáfora da rede implica pensar, desde um ponto de vista epistemológico, na possibilidade de interação das diversidades [...] a tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. O observador é participante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la; contra o destino fixado procura a responsabilidade da escolha; negando a existência de uma única e privilegiada perspectiva de conhecimento (MANHÃES, 2001, p.71).

A concepção de rede sustenta esta investigação porque valoriza todos os sentidos como ferramentas necessárias para compreender o cotidiano; reconhece os limites dos conhecimentos formais existentes, aceitando estes como referências e não como modelos que aprisionam a complexidade do vivido; entende a multiplicidade de fontes de pesquisa, legitimando e valorizando as produções, os usos, as negociações e apropriações dos sujeitos nos espaços-tempos cotidianos; e identifica a importância de tentar outro modo de escrever que se preocupe em

perguntar e não só em dar respostas, que questione suas próprias afirmações, que reconheça o caráter efêmero dos “resultados” da pesquisa (OLIVEIRA, ALVES, 2001).

A pesquisa é entendida aqui como um processo coletivo de conhecer e agir. Parte da articulação entre a produção acadêmica e a realidade estudada. Considera os sujeitos pesquisados como coautores da mesma e as análises realizadas como expressões limitadas de uma interpretação localizada num *espaçotempo* de cultura e história - logo mutáveis.

3.2 Políticas oficiais de avaliação e trabalho docente

Após esta breve apresentação da metodologia de pesquisa, passemos ao estudo de como as políticas oficiais de avaliação têm alterado as políticas internas e o trabalho docente na UEPG. Trataremos mais especificamente do que afeta diretamente ao trabalho do professor que atua na graduação, por isso nos concentramos inicialmente sobre as relações estabelecidas por estes sujeitos com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em seguida, apresentaremos a análise dos processos de produção e aplicação de quatro documentos internos da UEPG, segundo a perspectiva docente: o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional, a Resolução Universitária N° 9, de 1° de Março de 2000 e a Resolução Universitária N° 38 de 8 de dezembro de 2010 (ambas as resoluções referentes a Política Docente). No decorrer do capítulo serão trabalhadas as interpretações dos professores sobre avaliação institucional e os pontos de articulação desta com a formação e atuação docente e, por último, a avaliação docente a partir das considerações do próprio professorado.

No SINAES é enfatizada a necessidade de participação de toda a comunidade acadêmica no processo de desenvolvimento da avaliação institucional, como está expresso em seu artigo segundo:

Art. 2º - O SINAES ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar [...] IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de

Educação Superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações” (BRASIL, 2004, p.2).

A participação do corpo docente, por meio de representação, é legitimada no processo de avaliação institucional. Contudo, é preciso verificar se efetivamente esta participação tem ocorrido na UEPG e a maneira como tem sido realizada. O SINAES está pautado em dez dimensões²³, mas elegemos duas em particular para investigarmos as práticas políticas dos professores em relação ao sistema de avaliação.

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; [...] VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos Colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios (BRASIL, 2004, p.2).

A escolha por estas duas dimensões se deu porque a primeira “a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão” analisa a concepção de currículo, a organização, a prática didático-pedagógica e os estímulos a produção acadêmica da Instituição de Ensino Superior (IES). A segunda “organização e gestão da instituição” porque potencializa a existência e consolidação de *espaçostempos* democráticos de tomada de decisão sobre os objetivos e planejamentos da universidade.

²³ Art. 3º A avaliação das instituições de Educação Superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX - políticas de atendimento aos estudantes; X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior (BRASIL, 2004, p.2).

A hipótese inicial desta pesquisa foi elaborada a partir da realidade de uma universidade privada no Rio de Janeiro, portanto naquele momento era notória a responsabilização do professor nas etapas de avaliação aqui mencionadas. Ainda que, as orientações indicassem a necessidade de considerar “as práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino” (BRASIL, 2004, p. 16) e a atualização do currículo, o sucesso nesta dimensão era imputado ao desempenho docente.

Contudo, ao considerar a mudança de campo de pesquisa para uma universidade pública no interior do Paraná, alterações significativas foram provocadas pelas relações estabelecidas cotidianamente, pelas observações de pesquisa e pelas entrevistas realizadas. As respostas obtidas através das entrevistas explicitaram que não há uma preocupação real e direta por parte dos professores com as determinações do SINAES, no que diz respeito às práticas cotidianas do seu trabalho.

Em síntese, os docentes não se sentem cobrados ou responsabilizados pelo sucesso da instituição no SINAES. A influência do SINAES foi reconhecida em relação às políticas internas da UEPG, principalmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Institucional (PPI), na regulamentação da Política Docente²⁴. Nota-se que a emissão dos conceitos finais de cursos, também, é reconhecida como uma interferência do SINAES em momentos específico da vida acadêmica. Os dados do ENADE são considerados úteis no período de reformulação do projeto e do currículo do curso, mas ressaltou-se que são os Colegiados de Curso que se debruçam sobre os relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) a partir do ENADE.

Os professores salientaram que as informações relativas à avaliação institucional são produzidas e divulgadas pela CPA para os Colegiados de maneira satisfatória, mas que o diálogo entre os Colegiados e os professores sobre a temática acontece de maneira parca ou inexistente. Há Colegiados que chegam a socializar os dados fornecidos pela CPA, entretanto, não há debates sobre os modelos de avaliação empregados, as formas de produção dos dados e análise ampla sobre a complexidade das informações.

²⁴ A Política Docente regulamenta as normas para as atividades e regimes de trabalho dos docentes integrantes ou não da carreira do magistério público do Ensino Superior na UEPG.

O pouco reconhecimento e questionamento em relação ao SINAES propriamente dito e os indícios de que as políticas internas da UEPG eram mais significativas para o corpo docente, geraram novas indagações sobre o que mereceria atenção efetiva dos professores e como estas questões se entrelaçariam ou não às políticas avaliativas oficiais do governo federal.

A primeira sensação provocada por estas novas indagações foi de aflição, uma vez que a pesquisa apontava para o não reconhecimento ou preocupação mais profunda dos docentes com o SINAES e esta ideia colocava por terra algumas das hipóteses iniciais da tese. Ao aprofundar as leituras sobre avaliação institucional e sobre como o SINAES veio sendo modificado e aderindo à lógica do Estado Avaliador, do mercado e da medição, a expectativa inicial (ingênua e talvez um pouco involuntária) era identificar no campo de pesquisa atitudes de indignação resoluto, movimentos organizados ou, ao menos, pequenos motins contra o SINAES, discussões acaloradas sobre os movimentos de responsabilização e precarização do trabalho docente, produção de táticas²⁵ e etc. Contudo, parte da utilidade e da delícia de pesquisar é se deixar surpreender pelo cotidiano. Perceber que a realidade dança com nossas fundamentações teóricas e hipóteses, mas que isso não significa que ela aguardará ou obedecerá passivamente à condução dos próximos passos.

Caso o objetivo fosse somente identificar que intra e inter-relações se estabelecem entre as políticas avaliativas instituídas pelo SINAES e o trabalho docente no cotidiano da UEPG através das respostas diretas dos professores da instituição, a conclusão curta seria: os docentes não se preocupam com o SINAES enquanto sistema, apenas tentam se manter dentro do esperado em relação ao ENADE e as notas de cada curso. Sendo assim, a análise seria que as políticas avaliativas atuais não interferem na prática cotidiana dos professores de graduação da instituição investigada e que por alguns outros indícios notou-se que as marcas da avaliação eram percebidas com maior relevância somente na pós-graduação.

Ao mesmo tempo em que este seria um tipo de pesadelo para qualquer pesquisador: o seu foco de pesquisa simplesmente não é reconhecido como um problema, pois o grupo investigado ignora a temática e as políticas oficiais

²⁵ As táticas são movimentos astutos que se dão em território físico ou simbólico dominado pelo outro, ações que não têm força para se manter em si mesmas, mas que se aproveitam das ocasiões para golpear o que imposto pelas estratégias (CERTEAU, 1994).

relacionadas à mesma, seriam sedutoras as interpretações de que os professores não têm consciência da opressão e precarização que estão sofrendo. É, mas desconfiar da obviedade aparente é um compromisso desta pesquisa. Não são bem-vindas as respostas aligeiradas e simplórias, tampouco, se tolera o discurso da culpabilização.

O movimento de investigação nos fez mergulhar, então, em perguntas como: Por que os docentes não se importam efetivamente com o SINAES? As políticas internas têm ou não relação com o SINAES? Os docentes notam estas relações? Como as políticas internas influenciam no trabalho docente cotidiano? Eles participam da constituição destas políticas internas?

Começamos nos indagando sobre os motivos pelos quais os docentes não se atentam ao SINAES. As observações participantes, a análise de documentos como o PDI, o PPI e as resoluções que instituem a Política Docente e as entrevistas evidenciam que os professores passam por múltiplas e constantes avaliações internas e que estas têm reflexo direto, quase imediato, no valor do salário que recebem e no acesso que têm as áreas prestigiosas do fazer pedagógico. Portanto, ser bem avaliado nas normativas internas é prioridade do grupo para que sejam incluídos no regime de trabalho de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE); para que conquistem o direito de participar de programas de mestrado e doutorado; e para que ocupem cargos administrativos, coordenações e/ou participações em projetos de pesquisa e/ou extensão, ação que reduzirá a carga horária em sala de aula.

Ganhar melhor e ter mais prestígio na conjuntura atual de precarização do trabalho docente²⁶ não são ideias estapafúrdias, mas como isso está implicado ao desejo de estar fora de sala de aula?

As análises dos dados de pesquisa oferecem as seguintes pistas: 1) a sala de aula conta muito pouco para a avaliação interna do professor; 2) o que realmente contabiliza exige tempo; 3) tempo é artigo em extinção na carreira destes profissionais.

Na Política Docente exposta na Resolução Universitária Nº 9 de 01 de março de 2000, é definido como condição *sine qua non* para obtenção do TIDE que o

²⁶ Por precarização do trabalho docente estamos considerando o processo de flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas, de intensificação e expansão do tempo de trabalho e do barateamento da mão de obra ocorrido, principalmente, a partir da década de 1990 no Brasil com o fortalecimento do neoliberalismo.

docente atenda a uma das seguintes exigências: a) atue na consecução de projetos de pesquisa ou extensão; b) ocupe cargo ou função administrativa (ex.: direção, chefia, coordenação ou assessoramento). A questão a ser investigada não é a exigência de participar ou não de projetos de pesquisa e extensão, mas os critérios para poder atuar nestes.

O docente deveria atingir no mínimo 900 pontos para se enquadrar no regime de TIDE, para exemplificar a forma como a pontuação era composta, uma hora aula em graduação ou pós-graduação, uma orientação de Trabalho de Conclusão de Curso ou uma hora em Curso de Extensão eram ações que recebiam individualmente 0,75 pontos. O total de horas aulas ministradas era computado ao final do período. Atividades administrativas, orientações, e capacitação docente também eram pontuadas, como podemos verificar no Anexo D. Vale expor parte da tabela de pontuação da produção acadêmica:

Atividades	Quantidade	Pontuação por unidade
Comunicações em congressos, simpósios ou eventos similares especializados internacionais		
Trabalhos apresentados (oralmente)		70
Trabalhos apresentados (pôster)		70
Resumos publicados		35
Apresentação do trabalho e resumo publicado		125
Conferências e palestras como convidado		90
Minicursos ministrados		70
Comunicações em congressos, simpósios ou eventos similares especializados nacionais		
Trabalhos apresentados (oralmente)		45
Trabalhos apresentados (pôster)		45
Resumos publicados		35
Apresentação do trabalho e resumo publicado		100
Conferências e palestras como convidado		60
Minicursos ministrados		45
Artigos publicados em periódicos especializados indexados		
Internacional		
- Autor		300
- coautor		250
Nacional		
- autor		220
- coautor		180
Artigos publicados em periódicos especializados não indexados		
Internacional		
- autor		
- coautor		70
Nacional		
- autor		50
- coautor		50
		40

Artigos completos publicados em Anais de Congresso (exceto resumo expandido)		
Internacional		
- autor		130
- coautor		110
Nacional		
- autor		100
- coautor		80
Trabalhos ou artigos de natureza científica aceitos para publicação em órgão de divulgação não especializado		
Internacional		
- autor		50
- coautor		40
Nacional		
- autor		30
- coautor		20

Uma disciplina de 68h, por exemplo, equivale a 51 pontos ($0,75 \times 68h = 51$ pontos). Enquanto um artigo publicado em periódico especializado indexado internacional 300 pontos. O que nos faz questionar o equilíbrio dos valores propostos para o trabalho docente. O planejamento, o estudo de metodologias, o esquadramento das fundamentações teóricas e a avaliação referentes a um ano de docência em sala equivale a 51 pontos. A publicação de um texto pode chegar a computar 300 pontos. Obviamente, a universidade se sustenta no elo entre pesquisa, ensino e extensão, portanto, não se propõe um julgamento do que é mais trabalhoso, difícil, complexo ou produtor entre as três faces do caleidoscópio. O que se questiona é se há equilíbrio na valorização destas faces na política avaliativa da universidade. E se esta avaliação quantitativa contribui para a efetiva melhoria qualitativa das práticas docentes e da universidade.

Ressalte-se que o docente que possuir o benefício da dedicação exclusiva na remuneração e não atingir a cada período de avaliação de desempenho a pontuação exigida perde o direito a esta remuneração.

Outra penalidade significativa encontra-se no artigo 18:

Após a avaliação realizada a cada 2 (dois) anos, enquanto o docente não atingir a pontuação mínima exigida na avaliação de desempenho, ficará impedido de ser liberado para cursos de pós-graduação, concorrer a cargos ou funções eletivas, obter recursos em forma de bolsas de estudo ou auxílios diversos, participar do programa de iniciação científica, participar dos programas de bolsas de extensão e de ser alçado em seu regime de trabalho.

Parágrafo único. A nova data de avaliação de desempenho será definida quando o docente completar as pontuações mínimas exigidas. (UEPG, 2008)

A tabela anterior também é utilizada para pontuar as avaliações dos estágios probatórios, para que o professor seja incorporado a uma pesquisa em andamento e para criar a própria pesquisa. O incômodo é pensar que se o professor produz artigos a partir das pesquisas que desenvolve e ele só pode ser aceito numa pesquisa se já tiver determinadas publicações, como se altera o ciclo: quem não possui publicação, não participa de pesquisa e continua sem ter publicação? Seguiremos nos esgueirando entre as marginalidades?

A avaliação do professor no sentido empregado pela universidade em questão tende ao controle e ao *checklist* das funções pré-determinadas²⁷. O que nos leva a retomar o SINAES, ainda que este não esteja sendo reconhecido como uma avaliação que influencia o cotidiano do professor da UEPG, é importante notar que os critérios internos estabelecidos no SINAES para a dimensão “As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo” determinam como aspectos de análise vinculados ao professorado: o perfil docente (titulação, publicações e produções) e as condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho deste grupo (regime de trabalho, plano de carreira e políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente). Em ambos os itens, o SINAES se restringe a dados quantitativos, assim como, as políticas internas da UEPG.

O PDI da UEPG reconhece algumas das complexas dificuldades enfrentadas pelos docentes: insuficiência de profissionais efetivos para os cursos; excesso de atividades desenvolvidas pelos docentes; baixa remuneração; sobrecarga de atividades de ensino e de administração; e plano de cargos, carreiras e salários de docentes e agentes universitários sem adequação que estimule a permanência de recursos humanos qualificados na universidade (UNIVERSIDADE [PDI], 2008, p.20-21). Contudo, como o SINAES respalda a perspectiva de que os dados relativos à quantidade de docentes e de produção acadêmica, a universidade assume a existência de problemas mais amplos, mas se dedica responder apenas o que é validado e o que pontua na avaliação do SINAES.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2008-2012) possui um item denominado **Corpo Docente** e neste apresenta fundamentalmente os seguintes

²⁷ Obviamente, este modelo não é uma característica exclusiva da UEPG. Estruturas semelhantes têm sido empregadas em muitas outras universidades, como é o caso do Programa Prociência utilizado na UERJ.

dados: número de professores mestres e doutores, número de efetivos e temporários, regime de trabalho e categoria funcional. Mais uma vez toda a formação e atuação dos professores é medida por informações quantitativas sem expressão ou reflexão mais aprofundada dos problemas e desafios enfrentados pelos docentes, em sintonia com a lógica do SINAES.

O professor universitário tem experienciado uma prática avaliativa institucional externa e interna que não possui caráter formativo e/ou proativo para o trabalho docente, ao contrário, ações que levam ao reducionismo tecnocrático que arrola qualidade as exigências de mercado: eficiência, competitividade, produtividade e etc. Além de fortalecerem o processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

Sendo assim, podemos constatar semelhanças entre o SINAES, os documentos institucionais e as políticas internas da UEPG, embora os entrevistados em sua maioria não expressem a percepção destas aproximações quando perguntados diretamente sobre o assunto. Apenas uma das professoras entrevistadas ressaltou que, embora não haja uma interferência evidente do SINAES no trabalho docente, se pode perceber claramente que as políticas do MEC, de um modo mais abrangente, têm influenciado a forma de pensar o trabalho na universidade e que as lógicas quantitativas vêm pressionando a atuação e aumentando a carga de trabalho do professor.

[...] porque nós entramos numa do quantitativismo, sem a preocupação básica com a formação do professor com seu trabalho que é qualitativo [ênfase no comentário]. Você é avaliado ... a tua planilha, a tua folha de avaliação está lá quantas horas aula você dá, quantos orientandos de iniciação científica você tem, quantos orientandos de OTCC, é quantos ... não importa se no final do ano o trabalho de OTCC e de iniciação científicos foram ... razoáveis (PROFESSORA SEIS, 2012)²⁸

A tentativa de atender a lógica quantitativa das políticas internas e externas tem sobrecarregado o professor e roubado seu tempo: de se pensar professor de ensino-pesquisa-extensão, de estar em sala de aula, de ser parte de uma categoria profissional, de criar e/ou fortalecer relações emancipatórias, de participar de maneira reflexiva, articulada e política da elaboração dos discursos e documentos

²⁸ Com objetivo de manter o sigilo sobre os professores que participaram da pesquisa, adotou-se um número para cada entrevista realizada. Portanto, a referência a cada professor se dará como: professor um, dois, três e assim sucessivamente.

oficiais, das interpretações, recriações e alterações significativas que podem ser realizadas no processo de implantação das políticas instituídas, de avaliar os modelos de avaliação a que estão submetidos.

Em todas as entrevistas se reconhece o excesso de trabalho a que estão expostos os docentes e se atribui a este um dos motivos para a falta de participação, como podemos ver nas respostas abaixo:

Você faz tudo, né? Porque a coordenação de curso e para os professores não tem secretário, aí você faz ofício, você faz um monte de projetos e ... (interrupção da entrevista por chamada telefônica para resolver questões burocráticas relacionadas à compra de equipamentos técnicos, o encaminhamento foi solicitado a um professor e ele fez, mas o setor responsável informou que não estava com todas as especificações necessárias) (PROFESSORA UM, 2012).

[...] o Colegiado ele trabalha com o curso, é papel dele este acompanhamento mesmo do ensino e da aprendizagem, o Colegiado vai ter que estar muito articulado a estas questões da avaliação [...] a gente não conseguiu fazer por conta de que o tempo é muito [curto] ... muita coisa, muito rápido e o Colegiado, daí entra assim ... acho que é um problema institucional, o Colegiado hoje ele assume questões burocráticas, administrativas, o que acaba fragilizando este papel pedagógico (PROFESSORA TRÊS, 2012).

Hoje em dia o professor ele tá ... eu não sei se no nosso caso ali, o professor parece que ele vive no mundo dele, as aulas dele, a pesquisa dele, o compromisso que ele assume com uma coisa ou outra, uma comissão ou outra e acabou. Não é aquela coisa ... universitária não, são pequenos mundos (PROFESSOR QUATRO, 2012).

A gente tem escassez de recursos humanos, a questão toda é esta, né? Na verdade a gente acaba tendo que ... assim, descobrir um santo para vestir outro (PROFESSOR CINCO, 2012).

A instituição tem perdido em número de funcionários, tem aumentado o número de professores, aumentado o número de alunos e funções. Quem faz as questões administrativas não são mais os funcionários, são os professores. Então, assim, nós temos um Colegiado que não tem secretário, nós temos um mestrado que não tem um secretário ... tem um estagiário que a cada ano muda [...] Então assim, tudo isso aqui é orçamento de três anos que eu tô fazendo [aponta para uma pilha de papéis] ... então, sou eu que tenho que pegar e eu poderia estar trabalhando em aperfeiçoamento, em leitura, melhorando a minha qualidade ... eu tô me envolvendo com questões burocráticas ... me parece que o que existe, é esta realidade [...] Eu não sei. Eu não tenho [tempo]. A gente até discute isso [as políticas internas] dentro dos Colegiados, mas a gente não tem tempo de ficar fazendo encaminhamento, não dá tempo [...] é o administrativo, é fazer o orçamento, é levantar dado de aluno, aplicar questionário, é controlar isso, é fazer horário, é verificar se os professores estão registrando as aulas, enfim ... sabe? É um trabalho assim ... eu não gosto (PROFESSORA SEIS, 2012).

Podemos perceber que a sobrecarga não é apenas de atividades didático-pedagógicas, mas de encargos administrativos que se somam a este processo, mas

como nos alerta o professor quatro “são pequenos mundos” em que habitantes sozinhos tentam sobreviver a enxurrada de obrigações. O que nos faz retornar a Bauman (2008), quando discute que, na modernidade, a individualização não é uma escolha é praticamente um destino. Dizem-nos continuamente e nós acabamos por acreditar que, se ficamos doentes, é porque não nos planejamos e cuidamos o bastante, se não conseguimos participar de determinado número de eventos é porque não somos organizados e bons o suficiente, se não conquistamos o respeito devido por nossas causas é porque não tivemos habilidades e compromissos devidos, o sucesso qualitativo e/ou quantitativo não foi atingido pelas falhas individuais. “Os riscos e as contradições continuam sendo produzidos socialmente; são apenas o dever e a necessidade de lidar com eles que estão sendo individualizados” (BAUMAN, 2008, p. 65).

Outro entrevistado reconheceu também que há uma lógica quantitativa e tecnicista no SINAES que influencia a universidade, mas argumentou que se faz necessária uma postura intermediária em relação a este sistema de avaliação. Segundo ele, é preciso reconhecer e fazer uma crítica séria ao mesmo porque o programa sustenta-se numa perspectiva tecnicista, mas que não se pode simplesmente ignorar e invalidar os resultados fornecidos pelo SINAES, principalmente no caso da UEPG, por ser esta uma universidade que está na “periferia” dos locais que são reconhecidos socialmente como centros de formação e produção de conhecimentos científicos. Para o entrevistado:

[...] tudo fica ainda mais claro na Pós-graduação, a avaliação na pós faz o professor ter um desempenho mais intensivo, se isso fosse assunto na graduação ... o desempenho mais intensivo ou mais intenso e de melhor qualidade por parte do professor, isso seria uma conquista popular, porque estamos trabalhando com alunos que em grande parte vem da classes populares, nas licenciaturas e ... você, na verdade, trabalharia a princípio em cima de uma melhor formação deles. Um melhor desempenho, o ENADE ... me preocupam menos do que a capacidade motivadora que isso possa ter na atuação do professor ... para no fim ele entregar um serviço público de qualidade, se a gente for pensar é um efeito socialista. Então, eu acho que dá para pensar o SINAES, o ENADE e etc. de duas formas: dá para pensar como imposição de políticas centralizadoras e ... numa educação que está pautada num processo de avaliação em moldes que são únicos e tal , mas nós temos que considerar que ... nós temos que prestar conta à sociedade e nós temos que oferecer um serviço público de qualidade. Então, se não é esta avaliação que seja outra ... mas enquanto não é outro, a gente vá bem nessa, essa que é minha postura (PROFESSOR CINCO, 2012).

A verbalização do professor nos faz pensar até que ponto nos convenceram

e nos convencemos que o desempenho quantitativo pode representar uma competição que proporcionará maior e melhor qualidade da Educação Superior. E confirma o que as observações realizadas em campo indicaram, a preocupação dos professores em termos de avaliação está concentrada nos programas de pós-graduação e no *qualis* dos periódicos produzidos pela UEPG.

Efetivamente, a força disciplinadora atinge mais diretamente aos docentes que atuam na pós-graduação, mas a invenção e propagação de ideias de inteligência e competência vinculadas ao pertencimento aos grupos de “intelectuais” que produzem conhecimentos e publicam são manipuladas e estendidas à universidade como um todo, gerando em muitos casos esgotamento físico e mental, obstinação e compulsão pelo reconhecimento e *status* profissional²⁹.

A proposta do SINAES, em relação à pesquisa, dedica-se a avaliar a instituição por suas políticas e práticas que potencializam a pesquisa e a iniciação científica, bem como, o incentivo desta à participação dos pesquisadores em eventos e as publicações. No entanto, na prática institucional da universidade privada e da pública, as observações participantes nos permitem afirmar que mais uma vez as luzes acabam por se convergir sobre o professorado, diante da ideia de que este grupo é o responsável pela relevância social e científica das pesquisas realizadas, pela quantidade, qualidade e diversidade das publicações produzidas pela IES.

Considerando a crescente demanda por produções e publicações, os quesitos para pertencer a estes seletos grupos estão cada vez mais longe do alcance do coletivo e acarretando na individualização da categoria docente.

Cada professor busca “sozinho” participar e vencer este jogo de mercantilização³⁰ do trabalho docente, mesmo sabendo que as regras não serão modificadas por atitudes isoladas e que sozinho não será possível se manter por

²⁹ Este processo em situações mais graves pode ser denominado Síndrome de Burnout, que se caracteriza por: excesso do estresse profissional, exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e ausência de sensibilidade. Referências pertinentes: 1) Dejours, C – A loucura do trabalho. Ed. Cortes-Obore, SP, 1992. 2) Freudemberg H – Staff burnout, Journal of Social Issues, 30:159-165, 1974.

³⁰ Compartilhamos da definição de Bertolin (2007, p.107) de que a mercantilização é um “o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da Educação Superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a Educação Superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial”. Ressaltando que a mercantilização é um marco das mudanças acontecidas na reestruturação do trabalho sob a perspectiva capitalista a partir dos anos 70 em escala mundial e no Brasil mais nitidamente na década de 1990.

muito tempo no *top ten* da academia. Assistimos à criação e consolidação das castas sociais dentro da categoria docente, infelizmente com a aprovação de muitos que atingiram com extrema dedicação o posto de medalhões³¹ e apesar da fala desorganizada e desprestigiada daqueles que estão fora dos Programas de Pós-Graduação.

É perverso verificar que a opressão para a produção quantitativa de pesquisas e publicações recai sobre os professores, mas é ainda mais doloroso e complexo assumir que o discurso atinge individualmente a cada professor, isolando-os ou empurrando para pequenos guetos. Conforme Bauman nos alerta:

Afastar a culpa das instituições e dirigi-la para a inadequação do indivíduo ajuda a difundir a raiva potencialmente rompedora, ou a redistribuir seu papel nas paixões de autocensura e autodepreciação, ou até mesmo a recanalizá-la para a violência e tortura dirigidas contra o nosso próprio corpo [...] o abandono do indivíduo a uma luta solitária para a qual a maioria de nós não conta com os recursos necessários para executá-la sozinho [...] Tanto as condições como as narrativas sofrem um implacável processo de *individualização*, apesar de a substância do processo ser diferente em cada caso (BAUMAN, 2008, p.12- 13).

A performatividade tem sido utilizada como uma ferramenta, uma forma de cultura e como método de regulação que através de índices de produtividade servem para julgamentos e comparações da qualidade dos professores e, conseqüentemente, das instituições. A inserção da lógica privada nas universidades incute a performatividade e visa corroer os valores ético-profissionais até aqui instituídos. A complexidade do trabalho docente fica restrita aos números expostos em tabelas e aos conceitos classificatórios e o professor (sua formação e atuação) passa a representar percentuais estatísticos, índices e notas de desempenho.

Uma possibilidade de discutir algumas das imbricações entre o SINAES e as políticas internas da instituição e de repensar os modelos de avaliação instituídos na UEPG veio com a reformulação da Política Docente em 2010, contudo a participação dos professores não foi efetiva e apesar dos apelos e contestações do Sindicato dos Docentes da universidade, as mudanças passaram rapidamente pelas pautas dos Departamentos e foram votadas em dezembro do mesmo ano. Gerando a Resolução Universitária Nº 38, de 08 de dezembro de 2010 que, efetivamente, não

³¹ Referência ao conto “Teoria do Medalhão” de Machado de Assis (acessado em julho de 2012: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/centenario-de-machado-de-assis/teorias-do-medalhao.php>). O autor faz uma análise crítica afiada e irônica da sociedade burguesa que prega o sucesso a qualquer preço, mesmo à custa do empobrecimento do ser e das relações humanas.

alterou o quadro no que tange aos aspectos aqui debatidos sobre pesquisa e extensão. A nova normativa, embora não tenha as tabelas e normas de pontuação da resolução anterior, indiretamente as manteve, visto que os memoriais referentes ao estágio probatório entregues em 2012 e as solicitações de inclusão em pesquisas continuam a obedecer a mesma pontuação, dois anos após a aprovação da nova resolução.

Será que debater sobre as políticas internas e/ou sobre o SINAES poderia viabilizar um caminho de integração do corpo docente pelas lutas da classe? Afirmar os direitos alcançados e gerar novas conquistas? Consolidar a participação nas decisões sobre a universidade? Investir no rompimento em relação à individualização?

Tomemos como exemplo algumas comparações entre a antiga Política Docente - Resolução Universitária Nº 9 de 2000 e a atual – Resolução Universitária Nº 38 de 2010.

A Resolução nova suprimiu o artigo que instituíra, na Política Docente, anterior uma avaliação de desempenho, a cada dois anos de exercício docente. De fato, esta avaliação não era realizada por todos os professores. O que se encontra nos registros da UEPG são avaliações de desempenho anuais para os profissionais do magistério superior que estão em estágio probatório (por três anos de efetivo exercício) e para ascensão de nível, conforme regulamenta o Estatuto e Regimento Geral da UEPG em seu artigo 113:

Os docentes das classes de Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Associado, ascenderão ao nível consecutivo de sua classe, após interstício de 02 (dois) anos, mediante avaliação de desempenho que inclua, obrigatoriamente, a aprovação de memorial descritivo defendido perante Comissão indicada pelo Departamento a que pertence, conforme preconizam os artigos 7º, 9º, 10 e 13 da Lei Estadual Nº 11.713/97. (UNIVERSIDADE [Resolução], 2008)

A ausência de um artigo que mencione especificamente a avaliação de professores não exclui os critérios avaliativos para obtenção do TIDE e para abrir ou se integrar a uma linha de pesquisa em andamento. Além disso, a simples supressão talvez abra margem para que cada curso legitime o seu próprio instrumento e no caso da UEPG as avaliações de professores que foram geradas a partir dos Colegiados e Departamentos centraram-se na avaliação destes exclusivamente pelos alunos. Neste sentido, o debate sobre a Resolução iria de

encontro ao instituído pelo SINAES como pontos principais na dimensão “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos Colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios” e poderia ampliar as discussões do corpo docente sobre a necessidade de ter ou não uma avaliação do professorado da instituição, havendo uma avaliação, que os instrumentos elaborados fossem produzidos coletivamente e que estivessem articulados à concepção de trabalho docente e de avaliação da universidade, que se refletisse sobre a cultura institucional em relação à avaliação e analisasse como as políticas internas podem ser influenciadas pelas políticas oficiais do MEC, ou seja, a simples retirada do item não tem significado substancial e não indica avanços qualitativos.

Um segundo aspecto que poderia servir de tema gerador para a reflexão dos integrantes do magistério superior está relacionado ao Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE). A Resolução em vigor define de maneira mais objetiva o que é vedado e o que é permitido aos professores que pertencem a este regime de trabalho, bem como, acrescenta por meio do parágrafo único do artigo 11 que todas as atividades permitidas aos docentes com TIDE devem ser autorizadas em reunião departamental, supervisionadas pelo chefe de Departamento e integradas ao relatório anual. Seria pertinente uma análise mais profunda sobre o que é ou não consentido, um estudo vinculado ao Estatuto do Servidor Público e às necessidades singulares dos docentes da UEPG. Ainda nesta temática, vale destacar que a Resolução atual aumentou a punição de dois para três anos, em caso de cancelamento do TIDE, para a solicitação de nova inclusão.

Na Resolução Nº 9 era determinado que no mínimo 50% (cinquenta por cento) das aulas atribuídas ao docente deveriam ser ministradas nos cursos de graduação e que para cada hora aula corresponderia uma hora-preparo. Na atual Política Docente a obrigatoriedade de 50% de aulas na graduação é tratada caso a caso, dependendo das funções que o docente exerça em conselhos superiores, coordenações, pesquisas e extensões. Deveria ser tema de discussão se há ou não uma política de privilegiar os profissionais que estão em atividades administrativas ou em programas de pós-graduação, assim como, questionar se este processo não acaba por preterir a graduação.

Outra preocupação que mereceria uma análise mais aprofundada dos

professores é o fato da Resolução Nº 38 legitimar a ampliação da carga horária de trabalho docente em caráter temporário para atender ao Departamento, conforme determina o artigo 17:

§ 10. Para atender necessidades emergenciais o Departamento deverá atribuir, em caráter temporário, encargos de ensino acima das cargas horárias estabelecidas neste artigo, até o limite do seu regime de trabalho. (UNIVERSIDADE [Resolução], 2008)

Não é especificado o período de tempo compreendido como “temporário”, tampouco é estabelecida relação com a Administração Central da UEPG, ou seja, o Departamento é exposto como o único responsável pela distribuição de carga horária e cria-se uma falsa relação de colaboração ou má vontade do professor com um momento específico do Departamento a que pertence. O debate é travado no campo pessoal e não no profissional.

O discurso oficial é de que a carga horária é da instituição, portanto se um professor se aposenta, por exemplo, necessariamente não haverá preenchimento deste espaço com docentes para aquele Departamento específico. A Reitoria justifica que a carga horária é da Universidade e que poderá ser girada para outro Departamento ou Curso de acordo com as necessidades institucionais. Pode servir de exemplo também à administração da carga horária de professores colaboradores, o Departamento solicita a carga horária no planejamento para o ano seguinte, mas se por algum motivo precisar de um professor colaborador para atender uma licença não esperada, recebe como resposta que já utilizou a carga horária de colaboradores pertinentes a seu Departamento, isto é, quando se trata de distribuir a carga horária o poder é da Administração Central: a carga horária pertence a universidade, mas quando **falta** professor a responsabilidade é colocada sobre os Departamentos, como se estes não soubessem gerenciar a “farta” carga horária que possuem, e transferidas quase que num espírito de camaradagem e de teste de comprometimento para os docentes, ampliando “temporariamente” sua carga de trabalho sem contrapartida direta, há somente um acordo tácito entre os professores, algo do tipo: neste momento um entra em licença na sequência outra se sobrecarrega para que mais um professor possa se ausentar. Questões coletivas são transformadas em questões individuais.

Os quatros pontos aqui levantados têm por intenção apenas demonstrar

como seria importante discutir coletivamente a Política Docente instituída na UEPG. O próprio SINAES possui uma dimensão denominada “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos Colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios”, isto é, até o SINAES, mesmo que apenas teoricamente, admite e salienta a necessidade do corpo docente construir e fortalecer seus planos de carreira e sua formação continuada, ao estabelecer como pontos principais os:

Planos de carreira regulamentados para docentes e funcionários técnico-administrativos com critérios claros de admissão e de progressão.
Programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida de docentes e funcionários técnico-administrativos.
Clima institucional, relações interpessoais, estrutura de poder, graus de satisfação pessoal e profissional (BRASIL, 2004, p.25).

O SINAES indica a necessidade de ter Planos de Carreira com critérios nítidos de admissão e de progressão, avalia os Programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida de docentes e funcionários técnico-administrativos e o clima institucional. Entretanto, possuir planos e programas que não são elaborados e que não representam o coletivo serviriam para que?

A análise das entrevistas demonstra que ademais da pouca discussão antes da aprovação, consolida-se também nesta esfera o individualismo e as dificuldades advindas da sobrecarga de trabalho, como podemos exemplificar na fala da Professora três:

Eu vejo assim, também um pouco pela nossa organização e cultura, sabe? É que nós professores também acabamos não nos colocando no processo, falo um pouco por mim ... ah tem que ter representatividade na Política Docente, nós temos que conversar. Eu fui conversar em uma situação, que é a situação do PIBID porque ele não tá em lugar nenhum, então nós chamamos todos os Pró-Reitores e foi resolvido. Agora teve ... eu vou fazer um parênteses, teve um Seminário Estadual que foi sexta e sábado, um evento grandioso [...] estavam aqui a federal, a tecnológica todas as Estaduais, então chegava e chegava gente ... o PAX (hotel com salão de conferência) enchendo, enchendo, enchendo (risos) você vê a representatividade do PIBID hoje [...] E ele (Vice-Reitor) colocava então que tava vendo o significado daquilo e que na concepção dele de fato é um programa que articula, que é o programa ... é o programa (ênfase) que articula pesquisa e extensão. Depois eu até comentei, Pró-Reitora de graduação olha ... essa representatividade toda, esse movimento todo agora e a própria concepção que o Vice-Reitor está colocando, então ... mais uma vez nós vamos ter que chamar o pessoal da Política docente, porque não foi conseguido ainda que o PIBID entre na Política Docente [...]

só que eu acho que daí somos nós um pouco também que não ... não assumimos isso e que não conhecemos e às vezes ficamos, até por força ... por conta de trabalho e tudo mais, a gente se envolve tanto com as questões do ensino que a gente acaba ... a Política Docente é instituída e quando há o espaço para que a gente vá participar, a gente acaba não participando, a não ser quando há necessidade. Eu fui ler mais com calma, quando eu tive a necessidade do PIBID. (PROFESSORA TRÊS, 2012)

As respostas dadas nas entrevistas à questão: Que melhorias e/ou retrocessos você identifica entre a Resolução Universitária Nº 9, de 1º de Março de 2000 e a atual Política Docente (RES.UNIV Nº 38 de 8 de dezembro de 2010)? – revelam o nível de discussão estabelecido em relação à Política Docente instituída:

Deixa eu me lembrar aqui ... eu cheguei a discutir algumas coisas também ... foi colocado em reunião de Setor ... agora não tô lembrada ... o que que poderia ser melhor ... ah teria que dar uma olhada agora, mas ... em geral ... acho que ... nem vou colocar muita coisa porque ... não me lembro agora o que eu acharia .. uma coisa relevante (PROFESSORA UM, 2012).

Eu já li uma vez ... eu recebi, né ... por email, li alguma coisa, mas não li assim a fundo (PROFESSOR DOIS, 2012).

É que nós professores também acabamos não nos colocando no processo (PROFESSORA TRÊS, 2012).

Na atual? Quando foi aprovada em 2009, 2010, né? Dei uma olhada sim (Lembro) Do que foi não ... mas eu acho que ela pode ser melhorada não é? Pode ser aprimorada [...] o pessoal questionou, mas como o troço foi tão ... veio pronto e parece que não teve muita argumentação... não foi tão permitida tanta argumentação. Então o pessoal acho que acabou aceitando, sem muita ... como se fosse mais uma e já era. A discussão foi meio rápida, sei lá. Estava pronto né? (PROFESSOR QUATRO, 2012).

Eu acho o seguinte, houve abertura para a participação, as pessoas levaram suas ideias, levaram sugestões é ... mas não é uma votação ampla, vai mexer com a vida de todo mundo, mas não é uma votação ampla. Então ótimo todo mundo tem alguma ideia, tem alguma proposta, tem algum encaminhamento ... o problema é quando há uma ... quando um destes encaminhamentos e/ou propostas choca com a outra, e a questão é quem arbitra, quem decide. Quem arbitra, quem decide acaba sendo as estruturas superiores [...]até por esta estrutura muita gente não participou do debate, porque vai dizer eu acho tal coisa, eu acho isso, tem que fazer desta forma ... mas eu não vou nem dizer porque sei que não vão considerar ou só vai funcionar se alguém lá decidir não ter um opinião contrária. (PROFESSOR CINCO, 2012).

Penso que existe uma cultura de obediência ... as propostas, as discussões são feitas por poucas pessoas no setor e no Departamento. Tem algumas pessoas que brigam e outras que não ... este é um lado o outro lado é que nós temos tanta coisa pra fazer, tem tanto compromisso que a gente dá uma olhada e diz: tá. Eu vou te dizer porque infelizmente no nosso Departamento a discussão foi *en passant* . Teve uma reunião do setor em que alguns professores questionaram, pediram vistas, não sei o que, fizeram propostas ... e alterou muito pouco (PROFESSOR SEIS, 2012).

As entrevistas nos levaram a perceber que os docentes não participaram efetivamente da elaboração da Política Docente, nem tampouco da elaboração do PDI ou PPI, o que representa uma perda no sentido de exercer o poder de reflexão e ação político-pedagógica. O direito de participação está assegurado oficialmente no SINAES e nas políticas internas da UEPG, mas as práticas participativas nas diferentes esferas de poder e decisão não são vivenciadas pelo professorado.

Considerando que os *espaçostempos* de participação são garantidos pela legislação interna da universidade e pela externa, por que não há participação ampla e significativa dos professores na elaboração e ressignificação do PDI, PPI, Política Docente e etc.?

O professor cinco nos ajuda a aprofundar a análise sobre esta falta de disposição para participar de lutas e enfrentamentos na UEPG:

[...] nos últimos dez anos da instituição, porque eu tô aqui há dezessete anos já ... no começo eu tinha um debate muito ... muito efetivo na instituição, só que eu tinha uma instituição que não estava interessada no debate. Era uma instituição que era assim antigo regime mesmo, era monarquia ... eh ... tinha eleições e quem perdeu as eleições vai sofrer por não ter sido situação, era uma estrutura assim de ... muito mais autárquica [...] Então quando as pessoas estavam dispostas a debater não tinha canal de participação, hoje até por exigência externa [...] uma postura que é mais democrática no sentido de que as pessoas não fazem sem colher a opinião das pessoas que são mais diretamente interessadas naquela ação que vai ser desenvolvida ... é eu não tenho gente interessada em debater, né? Na verdade, a gente passou por um processo aí que a participação foi desestimulada e aí agora eu tenho um canal de participação, mas eu não tenho quem participe. (PROFESSOR CINCO, 2012)

Nesta perspectiva, debater sobre o PDI, o PPI, a Política Docente, o sistema de avaliação imposto pelo governo federal ou sobre as avaliações internas da UEPG encontra, para além da falta de tempo pela sobrecarga de trabalho, a descrença no poder de ação e a internalização de que o quadro atual é inevitável, mas certamente um nó górdio não se desata tão facilmente. Portanto, consideremos outros fatores levantados por Mancebo (2006) para analisar as atuais condições do trabalho docente:

(1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham

nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices (MANCEBO, 2006, p. 47).

O barateamento da mão de obra, a intensificação e precarização do trabalho, a flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho são partes integrantes do tipo de reestruturação dos processos de trabalho e de produção que o capitalismo brasileiro tem imposto desde a década de 1970. Portanto, não é exclusivo da profissão docente, mas no estudo que está sendo desenvolvido e apresentado aqui, o foco de investigação está na profissão docente e no esforço político do governo por desqualificar e superexplorar o trabalho universitário; por expropriar os saberes desta classe; instalar um processo que gere a subordinação das produções e dos produtores de conhecimento das IESs.

Bosi ao desenvolver a pesquisa *Trabalho precarizado no Brasil contemporâneo* investiga a precarização do trabalho docente nas IESs de 1980 a 2005 e identifica como principais sinais desse processo:

(a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências (BOSI, 2007, p.1503).

A forma como se deu o crescimento do Ensino Superior do final da década 1970 para cá, tem demonstrado a desproporção da oferta do ensino público e do privado. O setor privado cresceu em larga escala e gerou um aumento significativo do professorado de Ensino Superior. Claro que o aumento em si, não é negativo porque representa a ampliação do acesso de estudantes a esse nível de ensino, mas a forma como este “desenvolvimento” se deu evidencia a flexibilização dos regimes de trabalho e a extensão/intensificação do mesmo.

No que concerne às universidades estaduais fundadas no mesmo período, percebe-se a política de expansão do Estado acompanhada da política de

descompromisso com o financiamento das mesmas. No caso da UEPG, a instituição começou a funcionar em um ginásio de uma escola. Interiorizar e ampliar as universidades brasileiras eram necessidades óbvias. Contudo, as jovens IESs já nasceram com problemas e buscando alternativas para se sustentar, o que proporcionou a precarização do trabalho docente desde o início das atividades: contratos temporários, pagamentos por hora-aula e ausência de planos de carreira. De forma alguma, afirma-se que a criação das jovens universidades estaduais foi um retrocesso ou que estas se mantêm exatamente no mesmo quadro de sua fundação, apenas chama-se a atenção para as condições de trabalho no começo de suas atividades.

A mercantilização do ensino, pesquisa e extensão pode ser exemplificada através da Lei de Inovação Tecnológica, Lei 10.973 de 02 de dezembro de 2004, e de das diversas políticas de avaliação e premiação do produtivismo. Nas palavras de Bosi:

[...] a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia nesse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica. Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados [...] Uma das consequências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição (BOSI, 2007, p.1513).

A escassez de recursos e a competitividade passaram a ser a regra de sobrevivência no mundo da produtividade. Os critérios puramente quantitativos empregados na avaliação do trabalho docente têm sido expostos como garantia de qualidade.

Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/CAPEs” (indexador nacional oficial que classifica os periódicos em 9 níveis). Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios (BOSI, 2007, p. 1516).

Por tudo isso, compreender a não participação docente dentro e fora da UEPG é vital para depreendermos o presente e projetarmos os futuros, sim no plural, as várias possibilidades de futuro da universidade, do trabalho docente e das avaliações públicas; para buscarmos novas perguntas sobre como mobilizar a participação efetiva e qualitativa dos docentes; e para estudarmos mais profundamente a existência de poucos questionamentos sobre os modelos avaliativos e as políticas instituídas.

A avaliação foi sendo incorporada nas discussões sobre os conceitos de profissionalização, qualificação, formação continuada e trabalho docente, estipulados pelos organismos públicos e estabeleceu relações entre estes e as perspectivas das produções acadêmicas sobre os mesmos conceitos, concomitantemente, foram produzidos uma extensa variedade de instrumentos utilizados para julgar quantitativamente os professores da Educação Superior.

É interessante identificar no discurso dos professores que a concepção de avaliação intitucional é reconhecida como fundamental e como representante do caráter democrático da IES, mesmo que a avaliação institucional hoje esteja atrelada a concepção de Estado Avaliador, os professores sabem do potencial emancipatório que um processo de avaliação institucional pode ter. Retomemos as entrevistas, para compreender através da fala de uma das professoras como a avaliação intitucional pode fazer diferença na qualidade da IES.

Quando você faz avaliação institucional [...] você olha para infraestrutura, você olha para a qualificação docente, você olha inclusive ... até para os alunos ... porque é um olhar ... um olhar dos alunos, um olhar da própria administração eh ... todo mundo tá se avaliando. Então [...] você vai ver quais são as fragilidades, o que pode ser melhorado [...] as vezes não vê uma coisa tão pequena que tá precisando melhorar ... que com as avaliações a gente vê [...] que nem ... o que nós fizemos em nossa instituição, nós temos projetor de multimídia em todas as salas, né? [...] as vezes é uma coisa que ... você pode resolver esse problema muito simplesmente e vai afetar na qualidade da aula do professor, na qualidade de quem tá assistindo ... Eu vejo que a avaliação, ela é importante em todos os níveis, não só no nível de ... sala ... assim todo mundo tem que estar olhando ...é a avaliação dos alunos, professores, funcionários ... se você melhora a qualidade do trabalho dos funcionários, tá melhorando a qualidade da instituição ... melhora tudo. Nós temos hoje falta de funcionários. Você sabe ... é professora da UEPG ... você sabe que temos, né? Tá complicado (PROFESSORA UM, 2012).

As entrevistas, as observações e estudos referentes aos documentos da UEPG demonstram que os professores legitimam a importância da avaliação

institucional e que valorizam o esforço empregado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para divulgar os resultados obtidos pela instituição, mas apontam que as análises remetem fortemente aos resultados do ENADE e das notas de cada curso, como podemos exemplificar por meio da fala da Professora três.

[...] a CPA é jovem e a gente percebe que é um trabalho árduo a partir dos últimos ENADES e tudo o mais, mas para um professor ... para mim professora, antes de entrar na vice coordenação não se refletia tão fortemente não conseguia perceber, percebia os resultados, né ... os resultados das políticas e dos programas de avaliação sendo traduzidos por alguém, mas ainda de uma maneira longe ... porque o representante de curso é o Colegiado, então como professora eu não sentia isso no Colegiado tão efetivamente, a não ser quando chegasse na época do ENADE, aí sim ... para trabalhar um pouco as questões frágeis do curso, o próprio processo de ensino-aprendizagem, pensar que pontos são importantes para aprendizagem dos nossos alunos ... que vão se refletir depois na prova, então esta era a visão que eu tinha. (PROFESSORA TRÊS, 2012).

Efetivamente todos os entrevistados sabiam as notas de seus cursos e como os alunos se portaram nos últimos ENADEs. O dado interessante foi a unanimidade em relação a validade desta nota, todos acreditam que as notas representam a qualidade do curso. Ainda que tenham narrado diferentes casos que poderiam colocar em cheque o modelo e os valores atribuídos ou que não compreendam bem o que é o SINAES e como se compõem as notas dos cursos. A resposta do professor 04 a pergunta sobre a capacidade do instrumento, ENADE, para avaliar o curso, ilustra a situação:

Se dá conta ou não dá eu não sei, mas eu acho que é uma iniciativa boa ... acho que como iniciativa é uma boa você ter uma avaliação [...]. (PROFESSOR QUATRO, 2012)

Um trecho da entrevista com o Professor dois em que foi perguntado se o mesmo considera que a nota atribuída ao seu curso é pertinente. O professor afirmou que sim, mas em seguida ao ser questionado sobre se teve alguma vivência com avaliações do MEC ou com os resultados destas avaliações, a resposta foi

Não. Acompanho apenas os resultados [Quem divulga?] O coordenador de curso [E seu único contato com estas avaliações do governo federal é através destes resultados?] Mais na mídia, né? A gente acompanha nos jornais. (PROFESSOR DOIS, 2012).

Ao solicitar que os professores apontassem um ponto forte e uma fragilidade

do SINAES, obtivemos comentários que reconheciam a ideia de que avaliar a universidade é um ponto positivo do SINAES porque provoca e incita a melhoria, considerando que a UEPG quer ser bem conceituada nas avaliações federais. No que se refere às fragilidades houve dificuldade pela falta de conhecimento do documento em si, ressaltaremos apenas algumas das falas.

Ela [a universidade] quer melhorar sempre, então tá sempre se preocupando com isso, vamos melhorar, nós queremos atingir um patamar muito maior. Agora em termos de fragilidade ... eu não consigo pensar em uma fragilidade, não. Não me lembro de nada (PROFESSORA UM, 2012).

[...] uma positividade é esta de mobilizar as avaliações internas e eu acho que o próprio ENADE acaba sendo um dado, um processo importante ... sabe? Porque de certa forma é um olhar externo que te mostra um pouco ... mostra de certa forma o resultado e você vai trabalhar com o resultado, resultado é resultado de um processo, mas de certa forma a gente trabalha pouco com o resultado [...] [E algum ponto negativo?] Me lembre um pouco ... o conjunto todo do SINAES (PROFESSORA TRÊS, 2012).

[...] não é assim, uma coisa que é sempre discutida. Tanto é que assim quando eu vi ... SINAES ... eu tive que parar e lembrar, o que que é isso ... sistema ... Nacional ... aí fui meio por dedução, mas aí falei quer saber vou jogar na internet ... aí joguei na internet pra ver o que que era [risos] [...] O sistema pelo pouco que eu sei é um sistema bom não é ruim (PROFESSOR QUATRO, 2012).

[...] nós temos que considerar que ... nós temos que prestar conta a sociedade e nós temos que oferecer um serviço público de qualidade, então se não é esta avaliação que seja outra ... mas enquanto não é outro, a gente vá bem nessa, essa que é minha postura [...] [E o ponto negativo?] É ... porque nem sempre é uma avaliação que é ... avaliada, porque eu acho que na verdade o princípio é este ... a avaliação tem que ser sempre avaliada por quem tá sendo avaliado também (PROFESSOR CINCO, 2012).

Embora os professores assumam que a avaliação institucional é importante e que pode contribuir para a formação e atuação profissional dos mesmos, não há reflexão efetiva sobre o modelo, os instrumentos e a validade do SINAES ou sobre as políticas internas da instituição referentes a avaliação e carreira docente.

Em nenhuma das entrevistas foram citadas as portarias: Nº 12, de 5 de setembro de 2008 que instituiu o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC); ou a Nº 1.264, de 17 de outubro de 2008 que aprovou, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de IES do SINAES, tampouco, a Nº 563, de 21 de fevereiro de 2006 que aprovou, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES. O fato de a UEPG ser avaliada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná não foi mencionado.

A última pergunta feita nas entrevistas e apresentada aqui neste capítulo é sobre como o professor gostaria de ser avaliado e que avaliação poderia contribuir diretamente para sua formação e atuação. Três professores afirmam que gostariam de ser avaliados pelo corpo discente, desde que os aspectos avaliados fossem efetivamente compatíveis com a capacidade de análise do aluno, por exemplo, os professores entendem que o aluno não tem condições de avaliar a pertinência da bibliografia escolhida para determinada disciplina, mas que a assiduidade, a metodologia de trabalho e/ou a facilidade de diálogo com o professor são pontos cabíveis para este tipo de instrumento que solicita a colaboração do discente.

Contudo, são imediatas as preocupações quanto: à época que se aplicaria este instrumento para não ser próximo as provas; como isso seria feito em relação ao último ano, pois os alunos deste período estão mais aflitos e ansiosos, o que fragiliza as relações entre eles e os docentes; e há extrema ponderação quanto ao que seria feito com os resultados.

Os demais professores afirmam que fazer uma avaliação de cada professor individualmente é pouco produtivo e pode gerar constrangimentos desnecessários uma vez que se correrá o risco de que os alunos premiem o professor que se faz de “amigo” e punam o professor que é mais exigente. As palavras da Professora três e do Professor quatro podem expor reflexões significativas sobre o debate:

[...] mais coerente e adequada seriam as avaliações coletivas, autoavaliações, que a gente pudesse sentar ... sei que talvez este seja um papel do Colegiado que a gente não conseguiu fazer por conta de que o tempo é muito ... muita coisa, muito rápido e o Colegiado, daí entra assim ... acho que é um problema institucional, o Colegiado hoje ele assume questões burocráticas, administrativas, o que acaba fragilizando este papel dele pedagógico que é de acompanhamento do ensino e da aprendizagem do curso, porque se fosse só isso, só ... bastante, né? O processo de ensino-aprendizagem, se fosse essa parte de fato, então eu acho que a avaliação mais adequada seria ter estes espaços para o Colegiado pensar o curso e pensar junto com os seus professores e também criar alguns mecanismos mesmo de autoavaliação do professor [...] assembleias coletivas, claro que sistematizadas, e autoavaliação do professor e ter espaços colegiado-professor, porque o Colegiado são os professores, para os professores pensarem entre si o ensino, eu acho que isso ajudaria bastante na avaliação, talvez para mim esta fosse a forma mais coerente, sabe? (PROFESSORA TRÊS, 2012).

Acho que os alunos avaliam do jeito deles, dá para considerar uma parte, mas não tudo. É ... mas acho que uma avaliação que considere também a opinião do aluno pode ser produtiva se os Departamentos e Colegiados acompanharem e investirem na solução dos problemas. O professor precisa se sentir constantemente apoiado (PROFESSOR QUATRO, 2012).

Nenhuma das respostas estabeleceu relação com o SINAES ou com as políticas institucionais, apenas mencionou-se em algumas entrevistas que o modelo de avaliação instituído pela Resolução CA Nº 540 de 07 de dezembro de 2009 para o estágio probatório dos docentes integrantes da carreira de magistério superior poderia ser uma ideia inicial para pensar a avaliação dos professores já efetivos.

No intuito de sistematizar a análise das entrevistas, as observações realizadas, a perscrutação dos documentos oficiais da UEPG e o objetivo inicial do capítulo que era identificar e analisar que intra e inter-relações se estabelecem entre as políticas do MEC e as políticas internas da UEPG, compreendendo as influências de ambas no cotidiano do trabalho docente, podemos considerar que as perguntas/respostas se dividiram em três eixos:

1. Conhecimento e análise crítica do SINAES, do PDI, do PPI e da Política Docente.
2. Reflexão sobre a avaliação institucional e seus pontos de articulação com a formação e atuação docente.
3. Avaliação docente a partir das perspectivas do professorado.

A pesquisa indica que neste momento, a partir dos dados coletados e das análises da autora, é necessário um trabalho de mobilização e canalização das energias dos professores para redescobrir a potencialidade de sua participação, para identificar lutas comuns que afligem e oprimem a categoria, para fortalecer os *espaçostempos* dos fóruns para debates e para reacreditar no poder de ação junto aos processos políticos.

Stephan J. Ball e Richard Bowe (1992) ao proporem a abordagem do ciclo de políticas estabelecem três contextos para pensar a política: o de influência, o de produção de textos e o da prática, que podem auxiliar a interpretar as análises desta pesquisa e projetar as ações futuras.

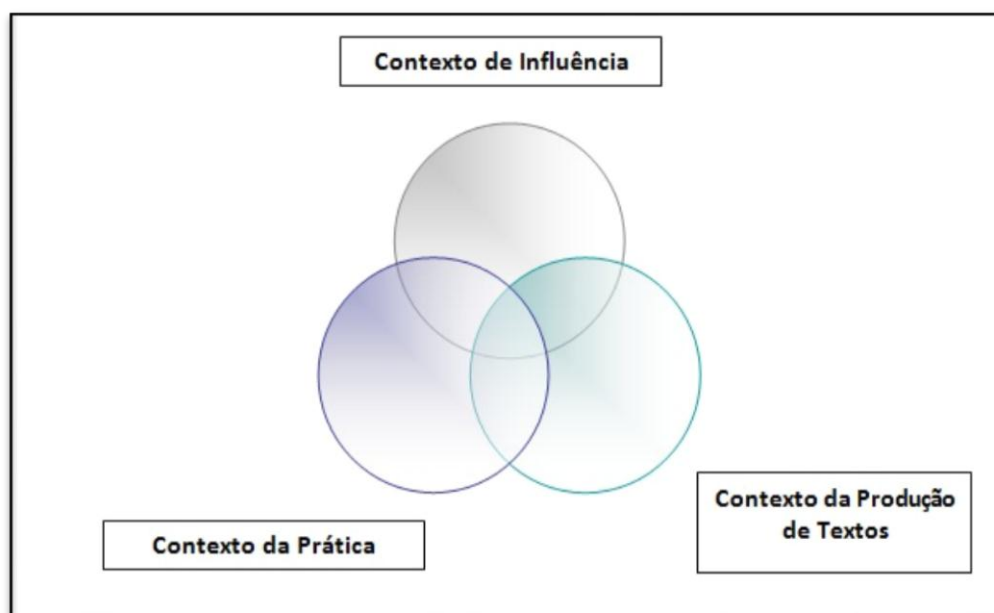
Grosso modo, podemos entender que o contexto de influência manifesta as disputas de poder no campo de construção das finalidades da política e de legitimação dos discursos políticos. Segundo Mainardes (2011, p.51) este é o contexto em que normalmente “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos [...] nesse contexto [é] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”.

O contexto da produção de texto, em geral, está articulado à linguagem do suposto interesse de todos e pode abarcar incoerências e contradições internas, por ser fruto de disputas e relações de poder.

Mainardes alerta que:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos chave de modo diverso. (MAINARDES, 2011, p.52).

O contexto da prática é onde as interpretações, recriações e alterações significativas podem ser feitas na política em ação, no processo de vir a ser. Os três contextos (influência, produção de textos e prática) são intimamente entrelaçados, não são etapas lineares ou sequencias e não têm dimensão temporal, como podemos verificar na figura abaixo:



FONTE: Rezende e Baptista (2011).

Na UEPG o contexto de influência tem sido marcado pela pouca disponibilidade dos docentes de participar e disputar da elaboração e consolidação dos discursos políticos, uma das pistas para compreender este processo aparece na

fala do Professor cinco:

[...] um ou dois PDIs atrás as pessoas diziam pra onde nós deveríamos crescer sem consultar ninguém, então montava-se uma comissãozinha, a comissão achava que era para tal direção, fazia ali meio que para cumprir a obrigação de ter o documento mesmo, o PDI atual eu acho que ele já não é assim, já foi feito com abertura para que todo mundo se manifestasse, mas esta abertura para que todo mundo se manifeste ... é uma estrutura que funciona assim, eu tenho gente que abre espaço para que eu de contribuição e aí eu tenho um pequeno grupo que sintetiza e encaminha estas contribuições, ou seja, a sistematização, a discussão e etc., ela não acontece, então ela não tem um debate institucional sobre o desenvolvimento da instituição, o que eu tenho são pessoas que dão sugestões e pessoas que sintetizam as sugestões, eu não tenho fórum, eu não tenho reunião de bases, não tenho retirada de delegados, eu não tenho que debater argumento, trazer de volta, quer dizer eu não tenho nenhuma estrutura parlamentar, representativa, uma discussão que seja mais ampla neste sentido, não há uma restrição para que você participe das decisões, há consulta as bases, há consulta aos dados, mas não há propriamente debates e aí não tem envolvimento a ... quando você vai executar, se você não participou de alguma coisa, por exemplo de um plano, se você tem uma participação restrita ... as pessoas acabam não participando, não entrando em debate porque tem uma cultura de que isso vai ser tudo jogado no lixo, e muitas vezes foi jogado mesmo, né? Não é um preconceito é uma avaliação que as pessoas têm ... elas também não participam depois, quer dizer, elas não assumem aquele plano como próprio, como sendo feito por elas mesmas e eu acho que isso se deve a uma baixa geral na participação da universidade por conta da forma como ela se estrutura, ela é extremamente centralizada. (PROFESSOR CINCO, 2012).

A fala do professor nos confirma a análise de que os três contextos são interligados e inter-relacionados e da ideia de ciclo contínuo, isto é, ao mesmo tempo em que afirma que os textos oficiais dos documentos institucionais não têm sido construídos com participação efetiva dos docentes, faz a reflexão de que este fato se dá porque os movimentos anteriores a esta formulação não foram consolidados pelos professores como *espaçostempos* de debates e disputas de poder para constituir os discursos políticos e as finalidades da ação. Portanto, a representação política que está na esfera oficial não é resultado de embates, mas sim do controle de um determinado grupo sobre os demais, ainda que por omissão consciente do professorado, o que se assiste é o desestímulo a “tomar parte” e o não investimento no exercício de poder frente ao instituído.

A situação se agrava ao percebermos que de alguma forma abrimos mão do nosso poder de intervenção, inclusive no momento de recriar a política, de atribuir coletivamente novos sentidos a esta e de assumir ou disputar o poder de autoria das políticas educacionais no contexto da prática. A reinterpretção das políticas da instituição e a recontextualização poderiam potencializar o poder de ação e

participação efetiva e qualitativa dos professores nos três contextos, ou seja, no ciclo de políticas.

Considerando as argumentações de Ball e Bowe (1992), a atenção sobre a elaboração do discurso e a interpretação dos sujeitos sobre as políticas na prática por meio das relações que estabelecem entre o escrito e o vivenciado deve ser o eixo de análise porque isso permitiria “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2011, p.50).

E esta ideia foi o que buscamos seguir ao longo deste trabalho, compreender como as políticas têm sido traçadas antes de ganharem corpo oficial; como as influências mega, macro e micro vêm se inter-relacionando na UEPG, no que tange as políticas internas para a formação e atuação do docente da instituição; como os professores têm ocupado os *espaçostempos* de elaboração dos discursos políticos; como tem participado e exercido poder nas instâncias de composição dos textos oficiais e de resignificação das políticas na UEPG; e como podemos retomar a confiança nas mudanças que podemos fazer no contexto da prática.

Sem a intenção de dar conta da complexidade do debate, o que se busca aqui é contribuir com mais informações e ponderações sobre a temática, enfatizando que estas são apenas as contribuições e reflexões possíveis neste dado momento, isto é, são expressões limitadas do que se pode perceber e articular entre o estudado e o pesquisado, portanto absolutamente mutáveis.

As considerações aqui apresentadas representam apenas algumas das sistematizações que foram possíveis de serem escritas. Muitas outras perguntas e reflexões ainda flutuam ao redor do emaranhado de saberes que se foi constituindo ao longo dos quatro anos de pesquisa para a produção desta tese, mas as limitações de maturidade acadêmica, de tempo para urdir mais fios e a necessidade de outros olhares e vozes que dialoguem com esta pesquisa impossibilitam momentaneamente que mais lucubrações sejam realizadas. Sendo assim, faço uso das palavras de Filé (2000) querendo que fossem minhas e encerro este capítulo:

Escrever é um ritual muito estranho. Ficar numa suposta quietude de mobilização intensa. Como uma aventura numa noite chuvosa. As vezes os relâmpagos antecedem um estrondo, mas clareiam. Fico quieto ouvindo ruídos, passos dentro da minha noite [...] Minha pretensão é que ao tecer estas linhas, o leitor – professores, alunos, pessoas de um modo geral –

possam dar seus “nós”, e que a partir destes, cada um teça outras tramas com os fios de suas questões. (FILÉ, 2000, p.15).

Escrever é uma ação que nos auxilia a organizar algumas ideias e a desorganizar outras e, talvez, justamente por provocar tantos movimentos dificulte o processo de registrar (com palavras paradas) pensamentos e tessituras que insistem em se agitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi elaborada com ênfase em três objetivos iniciais. O primeiro era perceber algumas das conexões entre neoliberalismo, políticas públicas em educação e avaliação da Educação Superior. A análise das concepções de Estado no Brasil e a influência das mesmas nas políticas educacionais permitiu o aprofundamento do estudo sobre as políticas instituídas nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o que possibilitou a compreensão mais significativa do modelo neoliberal e de suas interferências na área de educação por meio dos constantes diálogos reais e imaginários com Frigotto (1988), Ianni (1989), Gentili (1998), Casanova (1998) Dias Sobrinho (2002), Santos (2004), Mancebo (2006), Bauman (2008) e diversos outros autores. A partir destas reflexões surgiram novas indagações que nos conduziram a pensar sobre os múltiplos conceitos de avaliação, a questionar os interesses reais e proclamados das avaliações institucionais no Brasil e a identificar as características e propostas do Estado Avaliador.

A análise histórica sobre avaliação e o enfoque filosófico ampliaram o entendimento sobre a temática e auxiliaram na pesquisa sobre as relações de poder e as funções sociais e políticas que estão articuladas ao processo avaliativo determinado pelas políticas públicas oficiais para a Educação Superior.

A Sociologia da Educação oportunizou ponderações relevantes para entender o que é avaliação e quais são as funções da mesma. Os estudos de Almerindo Afonso Janela consolidaram a perspectiva de que a avaliação é uma atividade política articulada às correlações de poder e forças instituídas e instituintes na sociedade. E as modalidades de avaliação apontadas pelo referido autor serviram de fundamentação para examinar as atuais avaliações nacionais, principalmente, quando este explicita as concepções de avaliação normativa, criterial e formativa.

Pode-se perceber que há uma sintonia e uma junção de características entre a avaliação normativa (o desempenho médio, a competição e a comparação de resultados e a ideia de que o produto final quantificável) e a avaliação criterial (verifica se o desempenho do avaliado atingiu os objetivos estipulados por meio de provas ou testes centrados em questões técnicas e metodológicas) no que diz respeito ao uso feito pelo Estado neoliberal para regular, avaliar e fiscalizar por meio da lógica do mercado a educação nacional. A absorção de métodos de gestão

privada centrados em “resultados” do sistema educacional e a implantação de uma racionalidade técnica de medir para concorrer e de aferir/expor a suposta excelência como produto vendável embasam as avaliações instituídas pelo governo federal e as fincam em conjecturas de garantias de qualidade da educação e de prestação de contas à sociedade.

Em contrapartida, Afonso (2009) ao exprimir a noção de avaliação formativa busca valorizar o conhecimento-emancipação, destacando que os processos de ensino-aprendizagem precisam estar pautados em autonomia, flexibilidade, interatividade e aprendizagens significativas. Portanto, as avaliações destes processos deveriam respeitar estes aspectos e possibilitar uma compreensão mais efetiva da realidade educacional, bem como, viabilizar discussões e interações entre o Estado e as IESs. Este tipo de avaliação pode ser um importante instrumento para identificar e trabalhar os limites e as potencialidades das políticas públicas, das IESs, das práticas pedagógicas dos docentes e do desenvolvimento dos discentes, desde que se reconheça o valor ético e político do processo avaliativo baseado na autonomia, na formação e na participação real de todos os sujeitos que dele participam.

Assumir que o modelo de avaliação é uma escolha política fundamentada em determinados princípios e valores direcionou o processo de pesquisa a esquadrihar as funções da avaliação do Estado Avaliador. A constatação da forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos pode ser feita pela análise dos documentos oficiais produzidos pelo governo federal, estes se baseiam na ideia de que o papel do Estado é assegurar mais eficiência e controle daquilo que estipula como qualidade através de avaliações externas, criteriosais, somativas e centradas na comparação de produtos/resultados.

De acordo com Afonso (1999, p.157), a perspectiva do Estado Avaliador instala um tipo de “ethos competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

O conceito de Estado Avaliador nos fez perceber que a inserção do mercado no espaço público tem se dado de duas maneiras complementares: a primeira é a privatização efetiva, ou seja, quando a propriedade de instituições estatais passa para a iniciativa privada e a segunda quando se introduz as concepções de gestão

privada na esfera pública, adotando uma lógica de *quase-mercado*. E é nesta conjuntura neoliberal que se legitimam as atuais avaliações da Educação Superior, ainda que sob um véu de formulações legais que dizem buscar o aperfeiçoamento e a qualidade para todos.

Apesar deste panorama, buscou-se evidenciar que a avaliação institucional não está restrita a esta perspectiva do Estado Avaliador e que esta pode ser um importante instrumento de desenvolvimento qualitativo da educação ao auxiliar a identificar e compreender as características, os limites e as potencialidades de cada instituição. Avaliar institucionalmente é uma ação política que oferece a possibilidade de rever as concepções, projetos acadêmicos e formas de gestão de cada IES, de promover a criação de uma cultura democrática, autônoma e participativa da comunidade universitária e de integrar de forma dialógica e complexa as relações entre o todo e as partes³² de cada IES.

O segundo objetivo da pesquisa foi articular a História do Paraná e da Universidade Estadual de Ponta Grossa às avaliações sistemáticas da Educação Superior instituídas pelo governo federal passou a ser prioridade da pesquisa para que se pudesse situar como estas ações globais estavam interferindo no local.

O Estado do Paraná tornou-se politicamente independente de São Paulo em 1853, mas sua expressão econômica no cenário nacional ocorreu a partir da década de 1940 quando conquistou o posto de principal produtor de café do Brasil. Durante a década de 1950 o desenvolvimento industrial do Paraná era considerado compatível com o nível do país, mas ainda incipiente e restrito a algumas atividades de processamento inicial de matérias-primas como o café e a madeira. Em 1960, o Estado estava dividido em três blocos principais: Tradicional ou Paraná Velho; o Norte (extremamente ligado à economia paulista) e o Sudoeste (estritamente vinculado ao Rio Grande do Sul).

A organização do Paraná em blocos de poder interferiu diretamente na história das universidades ali situadas. O setor considerado tradicional permaneceu assentado no governo do Estado até 1965, quando foi eleito Paulo Cruz Pimentel representante do Norte. Esta luta entre as classes dominantes do Paraná foi

³² A relação entre o todo e as partes a que nos referimos é alicerçada no princípio holográfico ou hologramático elaborado por Edgar Morin (1990), isto é, a parte está no todo e o todo está na parte. Salientando que para o autor o todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes e que as transformações ocorridas nas relações entre as partes e o todo modificam constantemente a ambos provocando novas imagens e possibilidades de interpretações.

importante do ponto de vista das disputas locais, mas não expressou mudanças significativas nas formas de responder/atender aos interesses do capitalismo monopolista do Estado ou as novas formas de acumulação/expropriação de riqueza e dominação político-ideológica do mesmo, tampouco, representou algum tipo de resistência à política desenvolvimentista imposta pela ditadura militar.

Efetivamente ter uma instituição de Educação Superior foi privilégio de Curitiba até 1949 quando foi criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras no Município de Ponta Grossa. A interiorização desse nível de ensino foi vivenciada lentamente na década de 1950 e a construção de universidades fora da capital só foi possível na década de 1970, durante o mandato de Pimentel (1966 - 1971). As primeiras universidades estaduais do Paraná estavam apoiadas na Lei 5.540/68 que priorizava a incorporação de estabelecimentos isolados de Ensino Superior em universidades: a Universidade Estadual de Ponta Grossa (instituída em 1970), a Universidade Estadual de Londrina (reconhecida em 1971) e a Universidade Estadual de Maringá (reconhecida em 1976). A criação das universidades no interior do Estado demonstrava as disputas de poder e influência entre as classes dominantes do Norte, do Sudoeste e do Paraná Velho, mas a subserviência às políticas instituídas pela ditadura militar.

Mergulhando na história da UEPG com intuito de encontrar os enlaces desta com as primeiras ideias de avaliação da Educação Superior, a pesquisa documental descobriu seu primeiro obstáculo: não encontrou dados e registros referentes a incorporação do Plano Atcon, das orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento, do Relatório Meira Matos e do Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU). Algumas narrativas indicam que os debates críticos e políticos sobre estes planos e orientações não tiveram expressão na universidade pesquisada, isto é, eram quase inexistentes porque o Município de Ponta Grossa esteve de 1964 a 1970 pleiteando uma universidade, então, no momento em que ela finalmente foi instalada passou a vigorar um clima de conquista e de pertencimento ao instituído e uma cultura de aceitação e cumprimento às normas gerais.

Contudo, conhecer a origem das avaliações no Brasil foi de grande valia para elaborar a tese, pois permitiu reconhecer as transformações realizadas sobre a temática, através de idas e vindas dos movimentos sociais e políticos na década de 1980, como por exemplo: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Tais

estudos e análises contribuíram para melhor compreender como historicamente se constituíram as formas atuais de avaliação nacional.

A UEPG começou a expor informações sobre sua relação com a avaliação institucional de maneira ainda discreta a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Segundo um dos professores entrevistados:

A gente foi ter isso [organização da avaliação] depois com o PAIUB, quando a política avaliativa foi se espalhando e as pessoas foram se integrando. Nós também. A UEPG começou em 92/93 na verdade ... formalmente com o PAIUB [...] foi a partir de 93 que as instituições brasileiras começaram a formalizar a sua avaliação institucional. Então, antes havia também, mas como iniciativas esporadicamente realizadas, não permanentes. (PROFESSOR CINCO, 2012)

E o professor auxilia a compreender porque mesmo em relação ao PAIUB estava sendo difícil obter dados de pesquisa específicos da UEPG:

[...] naquela época nós chamávamos os relatórios de livro preto e sumiram vários livros pretos. Sumiram mesmo. O que deve existir ainda é o que tem no meu computador (risos). Nós não ficávamos com cópias, era tudo controlado e se falava que ficava caro colocar uma capa decente, eram duas cópias e só: uma ia para o Reitor e a outra para o Pró-reitor de Graduação. (PROFESSOR CINCO, 2012)

Apesar das barreiras encontradas para instituir a avaliação institucional na UEPG, o referido professor diz que o processo como um todo obteve bons resultados:

Ah com os resultados em mãos a gente reunia as pessoas no pequeno auditório, era menos gente né? Então a gente reunia professores e alunos e fazia um seminário de um dia, no máximo de dois dias, e discutia os resultados. Mas era tudo meio na surdina assim ... porque avaliar é ... o que que eu docente vou ... posso dizer. Eu sei que muita coisa, por exemplo a reformulação curricular, vários colegiados pegaram os seus próprios cursos e estabeleceram seus objetivos e pensaram seu currículo por meio das avaliações que fazíamos na época. Então, muita coisa boa aconteceu. As pessoas testemunhavam nosso esforço e depois mostravam pra gente era assim e agora é assim. Eu sempre fui um apaixonado pela avaliação. (PROFESSOR CINCO, 2012)

O PAIUB provocou mudanças significativas na UEPG: produção de publicações sobre avaliação institucional, criação de comissões específicas para discutir a temática, debates e seminários articulados ao tema e elaboração de

instrumentos próprios de autoavaliação. Foi através deste Programa que a UEPG internalizou a avaliação institucional e começou a tentar estabelecer um promissora cultura avaliativa autônoma e democrática. Contudo, este momento relevante e produtivo foi interrompido bruscamente pela implantação do Exame Nacional de Curso (ENC), em 1995, modelo de avaliação que no máximo captava imperfeitamente o domínio dos discentes sobre alguns conteúdos trabalhados nos cursos da IES e que servia de instrumento de fiscalização, regulação e controle quantitativo por parte do Estado.

Sistematizando a pesquisa, nota-se que a maioria das iniciativas governamentais elaboradas até o final da década de 1990, com exceção clara do PAUIB, buscou a verificação e o controle das universidades segundo padrões de qualidade adotados pela lógica da eficiência de mercado e centrados no processo de regulação.

Novamente são poucas as críticas registradas quanto ao ENC e o processo de implantação. Há um documento da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2004 que contou com a participação de vários docentes do curso de História da UEPG e que crítica os objetivos e métodos do ENC, alguns artigos do professor Ivo José Both e algumas considerações de professores do curso de Pedagogia.

As principais críticas dos educadores brasileiros ao ENC eram: utilizar um único instrumento de avaliação, exclusivamente vinculado aos alunos formandos, para emitir um juízo sobre a universidade representava um retrocesso; a prova incitava a homogeneidade do currículo e dos profissionais formados para atender às exigências do exame nacional; os resultados eram ranqueados; a concepção tecnocrática e fragmentada de Educação Superior; e a política quantitativista e regulatória do MEC.

As mobilizações sociais e a posse de Luís Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003 construíram o cenário propício ao encerramento do ENC e a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, em 2004.

O SINAES apresentava algumas semelhanças com o PAUIB, por exemplo, avaliação como processo contínuo, modalidade interna e externa de avaliação; valorização da diversidade e especificidade de cada IES; incentivo a participação efetiva da comunidade educacional e o processo de construção coletiva da instituição. Tal situação provocou uma dose de euforia na comunidade acadêmica devido à perspectiva formativa atribuída ao SINAES. Contudo, não tardaram as

mudanças de foco do SINAES. Em 2005 retomou-se a ideia dos índices através da implantação do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que calcula o desenvolvimento dos concluintes em relação aos ingressantes. Em 2007 emergiu um processo de supervalorização do ENADE e em 2008 foram implantados o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC).

A mudança de eixo deslocou a proposta de avaliação formativa para a composição de índices quantitativos e para os resultados de uma prova única, aplicada em larga escala para classificar oficialmente e publicamente as IESs.

O terceiro objetivo desta tese foi investigar como a UEPG estava interagindo com as determinações do SINAES, e mais especificamente com duas de suas dez dimensões: a) **Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão** que explicita as concepções e práticas políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã da instituição e se estas estão diretamente integradas ao PDI e ao PPI.

b) **As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo** que estabelece os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente considerando aspectos como o perfil docente (titulação, publicações e produções) e as condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho deste grupo (regime de trabalho, plano de carreira e políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente). A atenção se concentrou em depreender as interações estabelecidas pela UEPG, através do PDI e o PPI da universidade (ambos referentes ao período 2008-2012) e a dimensões do SINAES mencionadas acima. A opção por estas dimensões se deu pela intenção de articular a avaliação da Educação Superior ao trabalho docente.

Em seguida, buscou-se a análise dos processos de produção e aplicação de quatro documentos internos da UEPG, segundo a perspectiva docente: o PDI, o PPI, a Resolução Universitária Nº 9, de 1º de Março de 2000 e a Resolução Universitária Nº 38 de 8 de dezembro de 2010 (ambas as resoluções referentes a Política Docente). Ao longo do capítulo foram investigadas as interpretações dos professores sobre avaliação institucional e os pontos de articulação desta com a formação e atuação docente e, por último, tratou-se da avaliação docente a partir das considerações do próprio professorado.

Afonso (2009) nos alerta que:

[...] as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas [...] a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas. (AFONSO, 2009, p.57).

As principais pistas encontradas nos documentos pesquisados foram:

- a) Os aspectos descritos como pontos fracos exibem estreita relação com o corpo docente, por exemplo: insuficiência no quadro de docentes efetivos, excesso de atividades desenvolvidas pelos docentes, remuneração deficiente do corpo docente; sobrecarga de atividades de ensino de graduação e administrativas, em detrimento das atividades de pesquisa e extensão.
- b) A UEPG assume a desqualificação, a sobrecarga, as más condições de trabalho e a falta de uma política que proporcione a continuidade da formação docente, mas como o que é validado e o que pontua na avaliação do SINAES são aspectos puramente quantitativos, o PDI da UEPG se dedica responder apenas esta demanda.
- c) O PPI possui um item denominado **Corpo Docente** e neste apresenta basicamente os seguintes dados: número de professores mestres e doutores, número de efetivos e temporários, regime de trabalho e categoria funcional. Novamente a ênfase é colocada sobre as informações quantitativas, sem expressão ou reflexão mais aprofundada dos problemas e desafios enfrentados pelos docentes em sua formação e atuação.
- d) O PPI exhibe o reconhecimento institucional de que a qualificação docente contribuiu de forma fundamental para a ampliação das pesquisas, dos financiamentos, dos cursos de pós-graduação, da produção e socialização de conhecimentos, mas não expõe como a universidade tem assessorado, ou pretende assessorar, a formação/qualificação dos docentes da instituição.

Os aprofundamentos teóricos, as observações, as reflexões sobre os

documentos institucionais, as interações com os sujeitos e as pistas encontradas no cotidiano da UEPG conduziram a pesquisa empírica por caminhos que buscavam identificar e compreender alguns dos enredamentos criados entre as avaliações externas e internas da universidade, principalmente, no que se referia ao trabalho docente. Desta forma, a partir da metodologia de pesquisa participante foram elaboradas as entrevistas semi estruturadas. As perguntas se dividiram em três eixos: conhecimento, análise crítica e interferências dos documentos na prática docente; análise da avaliação institucional articulada à formação e atuação dos professores; e avaliação docente a partir das perspectivas do professorado.

Em relação aos primeiro eixo notou-se pouco conhecimento dos docentes no que tange aos documentos e que o SINAES propriamente dito não é identificado como influenciador do cotidiano dos professores. O PDI, o PPI e as Resoluções da UEPG são considerados importantes, mas isso não representou uma leitura mais aprofundada das legislações, nem tampouco, uma participação crítica e efetiva da parte dos professores na elaboração das mesmas.

Os docentes identificam que as políticas internas influenciam o cotidiano de trabalho no que concerne às múltiplas e constantes avaliações internas que têm vínculo objetivo com o valor do salário que recebem e com o acesso que têm as áreas prestigiosas do fazer pedagógico, bem como, em relação a questões relativas à carga horária em sala de aula. Ainda assim, as preocupações e questionamentos são realizados individualmente, no sentido de que cada professor luta por obter os pontos e valores que julga necessário.

As avaliações internas propagam a supervalorização do quantitativo e estão em sintonia com uso feito pelo Estado neoliberal para regular, avaliar e fiscalizar por meio da lógica produtivista e da mercantilização do trabalho docente. Este processo tem ampliado a sobrecarga de trabalho dos professores para atingir e manter as pontuações, intensificando e expandindo o tempo de trabalho; estabelecido que melhorar o baixo salário do magistério superior é responsabilidade individual do trabalhador através de atividades extras que agregam “bolsas”, bonificações e complementações ao soldo mensal e que não estão vinculadas a 13º salário e/ou aposentadorias; determinado que a mercantilização do trabalho docente é a regra e que só os que têm competência acadêmica quantitativa sobrevivem.

O segundo eixo de perguntas centrou-se na análise da avaliação institucional buscando conhecer as articulações entre esta e a formação e atuação docente. As

investigações nos fizeram concluir que não há ligações objetivas entre a avaliação institucional e as políticas de formação continuada instituídas pela universidade e que no que se refere a atuação docente as avaliações institucionais encontram ecos esporádicos e dependentes de cada gestão de Colegiado de Curso para que seus resultados sejam ou não integrados as análises do curso.

Os discursos dos professores valorizam a avaliação institucional sob a perspectiva formativa e enfatizam a importância da mesma, mas não há indícios de que os docentes que não participam diretamente dos Colegiados tenham envolvimento real com o trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os relatórios e os demais produtos das atividades da CPA estão disponíveis aos professores e funcionários, mas os processos de elaboração, análise e avaliação destes não têm sido uma prática global da instituição.

O último eixo foi pensar a avaliação docente a partir das perspectivas do próprio professorado, isto é, como estes profissionais gostariam de avaliar a UEPG e ser avaliados por ela. Os docentes não salientaram necessidade de alterar os instrumentos utilizados por eles para avaliar a universidade, alguns fizeram referência à necessidade de melhor conhecer o clima institucional para que se possam traçar ações que tornem este clima mais acolhedor, favorável e amigável. Desperta atenção o fato dos docentes assumirem que o problema maior não está nos instrumentos de avaliação utilizados pela universidade para que os docentes a avaliem, mas sim no poder real de participação nas esferas de elaboração dos planejamentos e normas da instituição e na falta de vontade de se engajar aos movimentos e debates políticos pelo histórico e cultura da UEPG.

Fundamentalmente a pouca participação dos docentes nos contextos de influência, de produção de textos e da prática das políticas, internas e externas, foi a principal questão levantada em campo de pesquisa. Duas perspectivas de análise auxiliaram a compreender este processo: a precarização e mercantilização do trabalho docente, principalmente, no que se vincula a sobrecarga de trabalho e ao produtivismo acadêmico; e não consolidação de *espaçostempos* democráticos para o debate, disputa, sistematização das ideias e elaboração da UEPG.

A cultura institucional ainda está fortemente permeada pela omissão e pelo desestímulo a exercer o embate e a disputa política pelo poder, tanto pela sensação de não ter forças para modificar o instituído, quanto pela crença de que é possível viver uma sociedade individualizada.

O que nos remete a duas ponderações de Bauman:

A esmagadora sensação de “perder o controle do presente” é o resultado disso, que leva a um definhamento da vontade política, a uma descrença de que algo considerável possa ser feito coletivamente ou que a ação solidária possa proporcionar uma mudança radical no estado das relações humanas [...] quando as pessoas aceitam a impotência para controlar as condições de suas próprias vidas, se elas se entregam ao que consideram ser necessário e inevitável a sociedade deixa de ser autônoma, isto é, autodefinida e autogerenciada [...] a sociedade se torna *heterônoma*, dirigida por outros, mais empurrada do que guiada [...] entramos na “época a conformidade universalizada” (BAUMAN, 2008, p.72-73).

Em nossa “sociedade de indivíduos”, todos os problemas em que podemos nos meter são assumidos como criados por nós mesmos, e toda a água quente em que podemos cair se diz foi fervida pelos fracassos dos desafortunados que caíram nela. Só podemos agradecer ou culpar a nós mesmos pelo que acontece de bom ou de ruim em nossa vida (BAUMAN, 2008, p.16-17).

A constatação destas dificuldades não se inclina a desmerecer ou julgar as atitudes dos professores, mas em melhor compreender as razões pelas quais estamos vivendo o quadro atual para que possamos criar alternativas ao instituído que não se limitem ao exercício das táticas³³, mas que não as despreze. Corroboramos da abordagem do ciclo de políticas (BALL, BOWE, 1992) de que os três contextos - influência, produção de textos e prática - são intimamente entrelaçados, não são etapas lineares ou sequências e não tem dimensão temporal, mas ainda assim, podemos verificar que as políticas macro determinadas de cima pra baixo impregnaram o cotidiano e interferiram nas micro políticas mais profundamente que o movimento contrário. O que nos sugere que os contextos de influência e de produção de textos precisam ser *espaçostempos* em que os docentes exerçam mais claramente seus poderes de ação política. É indispensável ocupar as esferas de poder que instituem, legitimam, normatizam e não só os contextos da prática, da resignificação, das reinterpretações, recriações e alterações significativas feitas na política em ação.

Conforme nos alerta Milton Santos:

[...] é lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos

³³ As táticas são movimentos astutos que se dão em território físico ou simbólico dominado pelo outro, ações que não tem força para se manter em si mesmas, mas que se aproveitam das ocasiões para golpear o que imposto pelas estratégias (Certeau, 1994).

serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas (SANTOS, 2004, p. 161).

As possibilidades de futuro são muitas, mas precisamos estar atentos constantemente, por exemplo, antes da finalização desta tese foi apresentado o Projeto de Lei 4372/12 que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), que tem por finalidade principal supervisionar e avaliar instituições de Educação Superior e cursos de Educação Superior no sistema federal de ensino. Embora não tenha sido possível um estudo aprofundado do documento, alguns itens podem ser destacados pelos riscos que podem vir a representar:

- 1) O Instituto contará com trezentos e cinquenta especialistas em avaliação e supervisão da Educação Superior; cento e cinquenta analistas administrativos; e cinquenta técnicos administrativos que serão pagos com os recursos orçamentários, extra orçamentários e financeiros vinculados ao Ministério da Educação, em relação às finalidades e competências da avaliação da Educação Superior. Contudo, e os custos que serão mantidos com os funcionários que antes realizavam estas funções no MEC ou INEP?
- 2) O Projeto de Lei faz extensas formulações sobre a avaliação de desempenho institucional e de desempenho individual de funcionários. Em relação à avaliação individual, salienta que verificará o desempenho do servidor no exercício das suas funções, com objetivo de analisar a contribuição individual para o alcance dos objetivos organizacionais. Ao longo do texto faz diversas ligações entre o cumprimento de metas e as gratificações, o que reafirma a lógica de aplicação da gestão empresarial no espaço público. Continuaremos ampliando esta lógica?
- 3) A CONAES será presidida pelo representante do INSAES.
- 4) O Instituto tem por função promover a disseminação de informações sobre avaliação da aprendizagem da Educação Básica e Superior. Estaremos fortalecendo os esquemas de ranqueamento das IESs?

Estas e muitas outras ponderações poderão ser realizadas em relação ao INSAES, mas isso precisará ocorrer em momento mais oportuno e com mais informações sobre o Projeto de Lei. Aqui apenas fazemos a referência ao mesmo para exemplificar o quanto a avaliação da Educação Superior vem sendo foco da atenção do governo federal e a velocidade com que surgem novas políticas atreladas à temática.

Para encerrar, é significativo ressaltar que o processo de investigação apresentado contribuiu amplamente para a minha formação pessoal e profissional. As ponderações e articulações entre a fundamentação teórica e a pesquisa empírica foram de grande valia para compreender a UEPG e as relações estabelecidas entre os sujeitos e as temáticas abordadas. E a experiência de doutoramento foi singular e qualitativamente insubstituível.

Contudo, é mister dizer que esta tese apresentou somente algumas das sistematizações que foram possíveis de serem escritas e que, portanto, há muitos outros fios a serem urdidos. Também vale lembrar que a mesma foi marcada pelos limites e arestas pertinentes às etapas de maturidade acadêmica da pesquisadora que a compôs, ou seja, ainda carrega muitas afirmações e interpretações tão lineares quanto apaixonadas. Mas como foi alertado na introdução, você deve duvidar de todas elas porque consciente ou inconscientemente “andei fazendo planos para você”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Ricardo **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8ªed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BALL, Stephan J; BOWE, Richard; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Revista Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.131-152, mar. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

_____. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENITE, Anna Maria C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n.50, p.1-15, 2009.

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização** – Período 1994-2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.43, p.1-10, 2007.

BOSCHETTI, Vânia Regina. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da Universidade pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.221-229, set. 2007. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fae.unicamp.br%2Frevista%2Fedicoes%2F27%2Fart18_27.pdf&ei=mGMrUd7yN-y50AHrm4B4&usg=AFQjCNFVE2ZFAasyWIKz4-XzXTtZ4E9FoQ&sig2=5hwkhdX6EyJXi7W0HNDevw&bvm=bv.42768644,d.eWU>.
 Acesso em: 10 fev. 2011.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, set./dez. 2007.

BOTH, Ivo José. **A questão da avaliação institucional**. Ponta Grossa: UEPG, Imprensa Universitária, 1992. Cadernos da PROGRAD, n.1. 28p.

BOTH, Ivo José. Processo de Avaliação Institucional: agente de política universitária. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.253-262, jul./set. 1995. Disponível em:
 <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&sqi=2&ved=0CEMQFjAB&url=http%3A%2F%2Feduca.fcc.org.br%2Fpdf%2Fensaio%2Fv03n08%2Fv03n08a02.pdf&ei=wWYrUe7KBYv00QG5wYHADQ&usg=AFQjCNFG_LfGgzjTrNabo6KfVDxK2M1Dyw&sig2=c6HRVWFXWGU-5OtfFxujPw&bvm=bv.42768644,d.eWU>. Acesso em: fev. 2011.

BOTH, Ivo José. **Programa de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR**. Ponta Grossa: [Ed.UEPG], 1997.

BRASIL. **Decreto Nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp05.htm>. Acesso em: 18 de julho de 2012.

_____. **Decreto Nº 2.026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 1996. Seção 1, p.20545.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.metodista.br/avaliacao-institucional/documentos/conaes.pdf/at_download/file>. Acesso em: fev. 2011.

CALDEIRA, Anna Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem.**

Disponível em: <

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=29755&tipo=obj&cp=000000&cb=> . Acesso em: fev. 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel.

Os *rankings* na avaliação da Educação Superior: iniciativas, rupturas e continuidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de

Janeiro, v.19, n.73, Dec. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 março 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CASANOVA, Pablo González. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.** 3.ed. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001. p.46-62.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

CHESNAIS, François. O capitalismo tentou romper seus limites históricos e criou um novo 1929, ou pior. **Carta Maior**, Porto Alegre, 09 out. 2008. [Tradução de palestra proferida em 18 de setembro de 2008, em encontro organizado pela Revista Herramienta, Buenos Aires, AR]. Disponível em:

<http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15284>.

Acesso em: 30 nov. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.151-204.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.101, p.20-49, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio apud ZANNAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.14, n.2, p.385-438, jul. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.33-45, maio 1992.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.11, n.64, jul./ago. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação de educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Oct. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2011.

_____. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2011.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Revista Avaliação** (Campinas), v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

DINIZ, Eli. Neoliberalismo e corporativismo: as duas faces do capitalismo industrial no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 7, n.20, p.31-46, out. 1992.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FILE, Valter. **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa; **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.435-445, out./dez. 1988.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: LP&M, 1999.

GENTILI, Pablo. **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Alfredo M. O exame nacional de cursos como política de avaliação do ensino superior: origens, contrastes e sua importância na política estatal de regulação do Ensino Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEC, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2001.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Spaces of Hope. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOLANDA, S. B. (Dir.) **O Brasil republicano**: economia e cultura. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (História Geral da Civilização Brasileira; v.4).

HORTA, J.S.B. Planejamento educacional. In: SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

LESBAUPIN, Ivo. **Lições a tirar da crise econômica internacional**. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2008/11/05/licoes-a-tirar-da-crise-economica-internacional-artigo-de-ivo-lesbaupin/>>. Acesso em: 03 nov 2008.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.01-21, jan/abr. 2006.

MANCEBO, Deise. Avaliação na educação superior, estado e produção de subjetividade. In: REUNIÃO DA ANPEd, 24., 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/t1182129657310.doc>>. Acesso em: 06 jun 2010.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; JACOB CHAVES, V.L. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, p.37-53, 2006.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.69-90.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. (Coleção Temas e Educação).

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec, 1981.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 386f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da Educação Superior brasileira. **Ensaio: aval. pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fensaio%2Fv14n53%2Fa02v1453.pdf&ei=4bEsUbfJCor48gTd74CwAw&usq=AFQjCNFR_7VBV_S6yx3uFx0rOtyL8z0x_g&sig2=cPBepI7x9B3QsQ4EKyg5zq&bvm=bv.42965579,d.eWU>.

Acesso em: fev. 2011.

PROFESSOR CINCO. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 14 set. 2012.

PROFESSOR DOIS. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 12 set. 2012.

PROFESSOR QUATRO. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 29 ago. 2012.

PROFESSOR SEIS. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 22 ago. 2012.

PROFESSORA SEIS. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 16 ago. 2012.

PROFESSORA TRÊS. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 20 ago. 2012.

PROFESSORA UM. Entrevista concedida a Carla Imenes. Ponta Grossa, PR, em 14 ago. 2012.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A. Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (Orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Rio de Janeiro: ENSP; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; IMS/UERJ; FAPERJ, 2011. p.173-180.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil**. 24.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2009.

SADER, Emir. **América latina ¿el eslabón más débil?** - El neoliberalismo en América Latina. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/docs/78055.pdf>>. Acesso em: 30 jan 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Edipro, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Lo impensable aconteció. **Página 12**, Argentina, 26/09/2008. Contratapa. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-112235-2008-09-26.html>>. Acesso em: 29 out 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHMIDT, Leide Mara. **O ensino superior no contexto das políticas públicas**: uma experiência de gestão no estado do Paraná. 1999. 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Virando Séculos; 7)

SHEEN, Maria R.C.C. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. **Política educacional e hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.). **Avaliação universitária em questão: do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior**. Brasília: Comissão Especial da Avaliação Da Educação Superior-CEA, 2003. 131p.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais**. Brasília,DF: MEC, INEP, CONAES, 2004. 44p. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufpa.br%2Fupload%2FInstitucional%2FFORcpa090417204440.pdf&ei=e24rUb64JJOm9gTI0YD4Cw&usq=AFQjCNHIYtHtZjUVfvH2f7TFvjo3NhBbcg&sig2=zGjUdV4wNd8vpOJuDbckdA&bvm=bv.42768644_d.eWU>. Acesso em: fev. 2011.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação**. Brasília,DF: SINAES, 2008. 28p. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufpa.br%2Fdeavi%2Fdocumentos%2Fdeavi_Documentos%2FINSTRUMENTODEAVALIACAODOSCURSOSDEGRADUACAO.pdf&ei=oHErUbKuMsf20gGNmYCQBA&usq=AFQjCNHqx7IQ6Mz_v7QoFG9bswf7PqsUw&sig2=Hb8-kYDV1N5KNcQM-9Fffg&bvm=bv.42768644_d.eWU>
 Acesso em: fev. 2011.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE, Hélió. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. In: MOLLIS, Marcela et. al. Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro. Buenos Aires: Clacso, 2003. p.160- 180.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-reitoria de Planejamento. **Plano de desenvolvimento Institucional (2008-2012)**. Disponível em: <
<http://www.uepg.br/proplan/pdi/PDI%202008-2012%20%20-%20%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-reitoria de Planejamento. **Projeto Pedagógico Institucional (2008-2012)**. Disponível em: <
<http://www.uepg.br/proplan/pdi/PPI%202008-2012%20-%20Projeto%20Pedagogico%20Institucional.pdf>>. Acesso em: 03 março 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-reitoria de Planejamento. **Resolução Universitária Nº 35, de 10 de Dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/prorh/pdf/Res%20UNI%20035%20-%20Capacita%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf>>. Acesso em: 03 março 2012.

WESTPHALEN, Cecília Maria et. al. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno. **Boletim da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, n.7, p.1-52, 1968.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v.14, n.2, p.385-438, jul. 2009.

APÊNDICE - Roteiro de entrevista semi estruturada

Perguntas iniciais:

1. Você acha que o SINAES influencia as políticas internas sobre avaliação da UEPG? Como?
2. Em sua opinião o cotidiano do professor é alterado pelo SINAES? De que maneira?
3. Como você percebe o SINAES? Que fragilidades e potencialidades gostaria de destacar?
4. A CPA estabelece relação com os professores?
5. Como a avaliação institucional poderia contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente? E como poderia interferir na qualidade da UEPG?
6. Você sabe o conceito do seu curso no SINAES? Ele é representativo da atual situação do curso.
7. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEPG contribuem de alguma forma para o desenvolvimento do trabalho docente?
8. Que melhorias e/ou retrocessos você identifica entre a Resolução Universitária Nº 9, de 1º de Março de 2000 e a atual política docente (Resolução Universitária Nº 38 de 8 de dezembro de 2010)?
9. Como você é avaliado na UEPG enquanto professor? Esta avaliação contribui para a sua formação e atuação profissional?
10. Como você gostaria de ser avaliado?

ANEXO A - Avaliação do desempenho da Universidade, por representantes da sociedade.

Este formulário é aplicado mediante entrevista!

Prezado(a) colaborador(a)!

A Universidade, por certo, se impõe pela qualidade, para a qual concorrem tanto a comunidade da Instituição quanto a sociedade.

Solicita-se a contribuição sincera de todos quantos queiram colaborar para o bom andamento da presente entrevista.

A entrevista procura compreender itens que abrangem o universo possível da Universidade. Será submetido, de forma aleatória, a representantes dos setores produtivos da sociedade: primário, secundário, terciário, serviços e educação.

Considerando a característica social heterogênea da população-alvo, a entrevista será desenvolvida com questões abertas e fechadas, e com oportunidade de sugestões.

Os resultados serão tratados e analisados para integrarem o processo de avaliação institucional da UEPG, bem como para posterior encaminhamento a quem de direito e de interesse.

*Com relação a algumas questões é solicitada a marcação com um **X** da quadrícula correspondente à concordância ou discordância eleita. Assim, a concordância ou discordância são expressas por **Sim** ou **Não**.*

Atenção! Deixe em branco a questão para a qual não tiver opinião formada.

POR FAVOR, RESPONDA ÀS QUESTÕES!

1. A Universidade Estadual de Ponta Grossa está com 25 anos de existência. E como foi que a conheceu?

.....

.....

.....

2. Entende que a Universidade é necessária para a cidade e para a região?

Marcar com um X a concordância ou discordância

Sim Não

Por quê?

.....

.....

.....

3. O que significa a Universidade para você?

.....

.....

.....

4. Já se utilizou de algum serviço da Universidade?

Marcar com um X a concordância ou discordância

Sim Não

Se sim, cite algum:

.....

.....

.....

5. Que outro(s) serviço(s) entende que a Universidade também poderia oferecer à sociedade?

.....

.....

.....

6. Ficou sabendo da prestação de serviços pela UEPG através de:

() filhos; () amigos; () meios de comunicação social; () panfletos de divulgação; () murais; () professores;

se por outros meios, cite quais:

.....

.....

7. Como classifica o nível dos serviços prestados pela UEPG?

- () muito bom;
- () bom;
- () regular;
- () insuficiente.

8. Recomendaria os serviços prestados pela UEPG a outras pessoas ou entidades?

- () sim; - () não; - () em parte.

Por quê?

.....

9. Pretende continuar se utilizando de serviços prestados pela UEPG?

Marcar com um X a concordância ou disco

Sim *Não*

Por quê?

.....

10. Já assistiu algum evento oferecido pela Universidade? (teatro, curso, palestra...)

Marcar com um X a concordância ou disco

Sim *Não*

11. Entende que a UEPG oferece suficientes atividades culturais à sociedade?

Marcar com um X a concordância ou disco

Sim *Não*

12. Acha que a Universidade deveria se preocupar mais com o desenvolvimento dos setores da economia (setor primário, secundário, terciário, serviços e educação)?

Marcar com um X a concordância ou disco

Sim *Não*

Se sim, como, então, ela poderia ser útil a esses setores?

.....

.....

.....

13. Acompanha as notícias que envolvem a UEPG?

- () sim; - () não; () - em parte. Por quê?.....

14. Através dos contatos mantidos ou pelas notícias que chegaram ao seu conhecimento, diria que a UEPG:

- () tem cumprido com o seu papel na comunidade;
- () tem deixado de cumprir com as suas funções;
- () tem se fechado em torno de si cada vez mais;
- () tem procurado se integrar à vida da sociedade;
- () continua na mesma, e assim vai ficar por muito tempo;
- () vai, a médio prazo, constituir-se numa grande Universidade;
- () está, cada vez mais, sujeita às vontades dos governante
- ().....

Identificação da realidade sócio-educacional dos alunos da Universidade (1994).

Alunos de todos os cursos foram consultados com relação a sua realidade sócio-educacional, tendo em vista a obtenção de conhecimento mais fiel do estudante que frequenta a Instituição. Tal conhecimento poderá possibilitar a tomada de medidas de toda a ordem, por certo, com maior acerto, ainda mais quando o aluno é considerado o principal centro das atenções.

Entre outros, são estes os principais aspectos que mais chamam a atenção: o estudante que frequenta a Instituição provém, na sua maioria, da área de influência direta da Universidade, considerada das mais desprovidas regiões, em termos econômicos, do Estado; mesmo com a gratuidade do ensino, grande parte dos alunos encontra dificuldades na aquisição de material de apoio ao ensino, exceção feita aos cursos da área da saúde; apesar das normais dificuldades econômico-financeiras, a maioria dos alunos entende ser possível tornar-se bom profissional, quando aliados teoria e prática, com criatividade.

Identificação da realidade sócio-educacional dos alunos da Universidade.

Prezado aluno: esta ficha sócio-educacional integra o processo de avaliação institucional da UEPG. Solicitamos sua especial colaboração no sentido de preencher com a necessária sinceridade a quadrícula com o número apontado em cada questão.

Observação: Preencha as quadrículas com o código do seu curso.

Código do curso:

Observação: marque na quadrícula somente um dos números eleitos por questão. Se com relação a alguma questão não tiver opinião formada, ou se ela não for aplicável ao seu caso, não marque nenhum número dessa questão.

1.Qual o seu sexo:

1 masculino; 2 feminino

2.Quantos anos você está completando em 1994? Entre:

1 menos de 18 anos; 2 18 e 21 anos; 3 22 e 25 anos; 4 26 e 29 anos; 5 30 e 33 anos; 6 34 e 37anos; 7 mais de 37 anos

3.Qual o seu estado civil?

1 solteiro(a); 2 casado(a); 3 outro

4.Qual o Estado de sua residência? (Trata-se de residência permanente e não temporária, para fins de estudo).

1 Paraná; 2 Santa Catarina; 3 Rio Grande do Sul; 4 São Paulo; 5 Mato Grosso do Sul; 6 outro

5.Em relação à moradia, seus pais:

1 têm casa própria; 2 não têm casa própria

6.Em Ponta Grossa, você reside:

1 com seus pais; 2 em casa de parentes; 3 em pensionato; 4 em república; 5 em apartamento ou casa alugada; 6 em apartamento ou casa própria

7.Você faz as suas refeições:

1 no RU; 2 em sua residência; 3 em restaurante; 4 em lanchonete; 5 em outro local

8. Seu meio usual de locomoção à Universidade:

1 ônibus; 2 carro; 3 moto; 4 outro

9. Qual o nível de instrução de seu pai?

1 sem escolaridade; 2 1º Grau incompleto; 3 1º Grau completo; 4 2º Grau incompleto; 5 2º Grau completo; 6 superior incompleto; 7 superior completo; 8 pós-graduação; 9 não sabe informar

10. Qual o nível de instrução de sua mãe?

1 sem escolaridade; 2 1º Grau incompleto; 3 1º Grau completo; 4 2º Grau incompleto; 5 2º Grau completo; 6 superior incompleto; 7 superior completo; 8 pós-graduação; 9 não sabe informar

11. Onde fez seus estudos de 1º Grau?

1 todos em escola pública; 2 todos em escola particular; 3 maior parte em escola pública; 4 maior parte em escola particular; 5 em escolas comunitárias/CNEC

12. Onde fez seus estudos de 2º Grau?

1 todos em escola pública; 2 todos em escola particular; 3 maior parte em escola pública; 4 maior parte em escola particular; 5 em escolas comunitárias/CNEC

13. Em que ano você concluiu o curso de 2º Grau (ou equivalente)?

1 antes de 1980; 2 1980; 3 1981; 4 1982; 5 1983; 6 1984; 7 1985; 8 1986; 9 1987; 10 1988; 11 1989; 12 1990; 13 1991; 14 1992; 15 1993; 16 1994

14. Em que turno você fez o curso de 2º Grau?

1 todo diurno; 2 todo noturno; 3 maior parte diurno; 4 maior parte noturno; 5 outro

15. Você frequentou cursinho preparatório? (cursinho pré-vestibular)

1 sim, por menos de 1 semestre; 2 sim, por 1 semestre; 3 sim, por 1 ano; 4 sim, por mais de 1 ano; 5 não

16. Qual o principal motivo que o(a) levou a estudar nesta Instituição de Ensino Superior?

1 por ser a única nesta cidade que oferece o curso que eu desejo

2 por ser a que oferece o melhor curso pretendido

3 por ser a que oferece horário mais adequado

4 por ser pouco procurada, o que torna mais fácil a classificação

5 por oferecer fácil acesso (proximidade de casa, fácil condução, etc.)

6 por não ter sido classificado(a) em outra Instituição de Ensino Superior

7 por residir nesta cidade

17. Como você ocupa a maior parte de seu tempo livre?

1 TV; 2 religião; 3 teatro; 4 cinema; 5 música; 6 dança;

7 artesanato; 8 leitura; 9 esportes; 10 outra; 11 nenhuma

18. Qual é o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

1 jornal escrito; 2 TV; 3 rádio; 4 revistas; 5 outro; 6 nenhum

19. Seu curso é em período:

1 integral; 2 matutino; 3 vespertino; 4 noturno

20. Trabalha:

1 sim; 2 não

21. Caso trabalhe, sua jornada é de:

1 0 a 4 horas; 2 4 a 8 horas

22. Caso trabalhe, ficam disponíveis para estudo:

1 menos de 2 horas diárias; 2 de 2 a 4 horas diárias; 3 mais de 4 horas diárias;
4 somente nos finais de semana e nos feriados

23. Caso trabalhe, seu salário destina-se:

1 às suas despesas pessoais; 2 à manutenção do seu curso; 3 à manutenção de sua família; 4 à complementação das despesas familiares; 5 outros

24. O padrão de vida de sua família:

1 elevou-se nos últimos 5 anos; 2 manteve-se estável nos últimos 5 anos; 3 baixou nos últimos 5 anos

25. A sua família:

1 apoia integralmente os seus estudos; 2 é indiferente ao seu sucesso ou fracasso escolar; 3 preferiria que você desistisse de estudar e fosse trabalhar; 4 outra

26.A sua família:

1 financia totalmente as suas despesas com o curso; 2 financia parcialmente as suas despesas com o curso; 3 não financia as suas despesas com o curso; 4 outra

27.A sua renda familiar é de:

1 1 a 3 salários mínimos; 2 4 a 6 salários mínimos; 3 7 a 9 salários mínimos; 4 mais de 9 salários mínimos; 5 não sabe

28.A sua renda pessoal é de:

1 menos de 1 salário mínimo; 2 1 a 3 salários mínimos; 3 4 a 6 salários mínimos; 4 7 a 9 salários mínimos; 5 mais de 9 salários mínimos; 6 não possui renda pessoal

29.A aquisição de livros, revistas e outros materiais que o seu curso exige:

1 é acessível para você, de acordo com o seu padrão de vida; 2 é parcialmente acessível, você só adquire o que é essencial; 3 não é acessível ao seu padrão de vida pessoal e familiar; 4 não interessa a você; 5 outros

30.Você gostaria de conciliar estudo e trabalho:

1 sim; 2 não

31.Caso pretenda conciliar estudo e trabalho, seu objetivo é:

1 ter uma renda pessoal; 2 adquirir experiência profissional; 3 auxiliar no orçamento familiar; 4 adquirir livros, materiais e equipamentos necessários ao curso; 5 outros.

Variáveis, conteúdo e convenções de avaliação do desempenho do ensino.

Professores e alunos basearam-se respectivamente em cinquenta (50) itens de conteúdo idêntico para a avaliação do nível de ensino da Instituição, como segue:

- desempenho do professor-itens de 1 a 23;
- desempenho do aluno-itens de 25 a 33;

- condições organizacionais (técnicas, científicas, metodológicas, pedagógicas, administrativas) dos cursos-itens de 34 a 39, e 24 e 50;
- condições de infraestrutura de apoio aos cursos-itens 40 a 49.

As convenções consideradas para fins de conceituação:

- 100% e 90%: muito bom;
- 89% e 70%: bom;
- 69 e 50%: insuficiente.

O processo de avaliação do ensino da UEPG, em 1994 e em 1995, teve a participação tanto de alunos quanto de professores. Os dois (2) segmentos avaliaram-se mutuamente e se autoavaliaram. E os conteúdos foram semelhantes para as duas (2) categorias, conforme tabelas a seguir:

Avaliação do ensino e autoavaliação por alunos.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

- 1.Considero que, em termos gerais, a qualidade da disciplina é de bom nível.
- 2.O professor demonstra uma preparação científica de nível adequado.
- 3.O professor expõe com clareza e segurança os conteúdos da disciplina.
- 4.O professor emprega métodos e técnicas adequados para esta disciplina.
- 5.O professor procura desenvolver com os alunos ensino com investigação.
- 6.O professor promove participação dos alunos em atividades de extensão.
- 7.O professor desenvolve atividades que favorecem o conhecimento da realidade local e regional.
- 8.O professor incentiva o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.
- 9.O professor mantém clima de respeito mútuo em sala de aula.
- 10.O professor proporciona elementos de estudo em tempo oportuno para uma boa preparação da disciplina.
- 11.O professor indica bibliografia que contribui para a compreensão e o aprofundamento da disciplina.
- 12.O professor demonstra disponibilidade para esclarecer dúvidas dos alunos.
- 13.O sistema de avaliação foi dado a conhecer pelo professor aos alunos em tempo hábil.
- 14.O professor aceita sugestões dos alunos com relação ao sistema de avaliação.

15.As avaliações cobrem, de maneira adequada, os aspectos mais importantes da matéria lecionada.

16.O professor dá ciência aos alunos dos resultados de provas, testes e outras atividades desenvolvidas, analisando e corrigindo erros e esclarecendo dúvidas.

17.O processo de avaliação é encarado como instrumento auxiliar da aprendizagem.

18.O professor segue o sistema de avaliação dado a conhecer aos alunos no início do período ou ano letivo.

19.O professor apresenta aos alunos o programa da disciplina no início do período ou ano letivo.

20.O professor solicita e aceita sugestões dos alunos quando estas podem enriquecer o programa proposto.

21.O professor cumpre o programa da disciplina.

22.O processo de aprendizagem é desenvolvido com a participação crítica dos alunos.

23.O professor desenvolve a disciplina direcionada à especificidade do curso.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

26.O curso que frequento está satisfazendo às minhas expectativas pessoais e profissionais.

27.A minha preparação anterior é adequada para frequentar esta disciplina.

28.Assisto e participo regularmente das aulas teóricas da disciplina.

29.Assisto e participo regularmente das aulas práticas da disciplina.

30.Preparo-me para as aulas, acompanhando a matéria ao longo do período ou ano letivo.

31.Nas aulas mantenho uma atitude atenta e participativa.

32.Após as aulas, procuro, em estudo individual ou em grupo, consolidar a compreensão da matéria lecionada.

33.Procuro regularmente esclarecer as dúvidas junto do(a) professor(a) da disciplina.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

24.O professor é assíduo.

25.O professor é pontual.

34.Consulto regularmente livros, revistas, dicionários e outros meios facilitadores da aprendizagem.

35.Mesmo após já ter logrado promoção na disciplina, procuro acompanhar participativamente o seu desenvolvimento integral.

36.Estudar e trabalhar ao mesmo tempo afeta significativamente o meu rendimento escolar.

37.O número de disciplinas do meu curso no presente período ou ano letivo é excessivo, afetando significativamente o meu rendimento escolar.

38.O número de disciplinas do meu curso no presente período ou ano letivo é por demais reduzido, afetando significativamente o meu rendimento escolar.

39.A carga horária semanal de aulas é excessiva, afetando significativamente o meu rendimento escolar.

40.A carga horária semanal de aulas é muito reduzida, afetando significativamente o meu rendimento escolar.

41.A carga horária semanal de trabalhos extraclasse é excessiva, afetando significativamente o meu rendimento escolar.

42.A simultaneidade das provas das várias disciplinas afeta significativamente o meu rendimento escolar.

43.O excessivo número de alunos nas salas de aula afeta, em geral, o meu rendimento escolar.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA DOS CURSOS

44.As infraestruturas de apoio bibliográfico, designadamente as de acervo, são de qualidade adequada.

45.As infraestruturas de apoio bibliográfico, designadamente as de acervo, são de quantidade suficiente.

46.As infraestruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.

47.As infraestruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de quantidade suficiente.

48.As infraestruturas de apoio informático são de qualidade adequada às necessidades do curso.

49.As infraestruturas de apoio informático são suficientes às necessidades do curso.

50.De um modo geral, estou satisfeito(a) com o meu curso.

Avaliação do ensino e autoavaliação por professores.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

1.Considero que, em termos gerais, o meu desempenho na disciplina é de bom nível.

2.Considero a minha preparação científica satisfatória, em relação à disciplina que ministro.

3.Tenho um bom domínio do conteúdo desta disciplina.

4.Tenho um bom domínio dos métodos e das técnicas para esta disciplina.

5.Procuro desenvolver com os alunos ensino com investigação.

6.Promovo a participação dos alunos em atividades de extensão.

7.Desenvolvo atividades que favorecem o conhecimento da realidade local e regional.

8. Procuro despertar nos meus alunos espírito crítico.

9.Durante a aula mantenho um clima de respeito mútuo, atenção e trabalho produtivo.

10.Proporciono a meus alunos elementos de estudo, em tempo oportuno, para uma boa preparação da disciplina.

11.Indico bibliografia adequada ao nível da turma e ao aprofundamento de estudos.

12.Coloco-me à disposição dos alunos para o esclarecimento de dúvidas e a superação de dificuldades.

13.Dou ciência aos alunos do sistema de avaliação a ser adotado na disciplina.

14.Aceito sugestões dos alunos quando eles podem melhorar o sistema de avaliação.

15.As avaliações cobrem, de maneira adequada, os aspectos mais importantes da matéria lecionada.

16.Dou ciência aos alunos dos resultados de testes, provas e de outras atividades de avaliação.

17. Uso os resultados da avaliação para corrigir erros, esclarecer dúvidas ou para realimentar a aprendizagem.
18. Sigo o sistema de avaliação dado a conhecer aos alunos no início do ano letivo.
19. Dou ciência, no início do ano letivo, do programa da disciplina.
20. Solicito e aceito sugestões dos alunos quando estas podem enriquecer o programa proposto.
21. Cumpro integralmente o programa da disciplina.
22. O processo de aprendizagem é desenvolvido com a participação crítica dos alunos.
23. Desenvolvo a disciplina direcionada à especificidade do curso.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

26. O curso que meus alunos frequentam está satisfazendo às suas expectativas pessoais e profissionais.
27. Meus alunos, de um modo geral, têm bases adequadas para cursar a disciplina.
28. Meus alunos, de um modo geral, participam regularmente das aulas teóricas da disciplina.
29. Meus alunos, de um modo geral, participam regularmente das aulas práticas da disciplina.
30. Meus alunos, de um modo geral, preparam-se para as aulas e acompanham a matéria ao longo do ano letivo.
31. Meus alunos, de um modo geral, participam ativamente das aulas .
32. Meus alunos realizam estudos complementares fora da sala de aula.
33. Meus alunos buscam esclarecimentos, solicitam bibliografia ou explicações complementares.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

24. Sou assíduo.
25. Sou pontual.
34. Meus alunos consultam regularmente livros, revistas, dicionários e outros meios facilitadores da aprendizagem.

35. Meus alunos, mesmo já terem logrado promoção na disciplina, procuram acompanhar participativamente o seu desenvolvimento integral.
36. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo, afeta significativamente o rendimento dos meus alunos.
37. O número de disciplinas do curso no presente ano letivo é excessivo, afetando significativamente o rendimento de meus alunos.
38. O número de disciplinas do curso no presente ano letivo é muito reduzido, afetando significativamente o rendimento de meus alunos.
39. A carga horária semanal de aulas do curso é excessiva, afetando significativamente o rendimento de meus alunos.
40. A carga horária semanal de aulas do curso é muito reduzida, afetando significativamente o rendimento de meus alunos.
41. A carga horária semanal de trabalhos extraclasse é excessiva, afetando significativamente o rendimento de meus alunos.
42. A simultaneidade das provas das várias disciplinas afeta significativamente o rendimento de meus alunos.
43. O excessivo número de alunos nas salas de aula afeta, em geral, meu desempenho.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA DOS CURSOS

44. As infraestruturas de apoio bibliográfico, designadamente as de acervo, são de qualidade adequada.
45. As infraestruturas de apoio bibliográfico, designadamente as de acervo, são de quantidade suficiente.
46. As infraestruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.
47. As infraestruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de quantidade suficiente.
48. As infraestruturas de apoio informático são de qualidade adequada às necessidades do curso.
49. As infraestruturas de apoio informático são suficientes às necessidades do curso.
50. De um modo geral, meus alunos estão satisfeitos com o curso.

ANEXO B - Tabela dos cursos de graduação e habilitações ofertados

CURSOS	ANO DE INÍCIO	CARGA HORÁRIA		DURAÇÃO DO CURSO (anos)		CARGA HORÁRIA
		C.N.E	U.E.P.G	MIN.	MAX.	ATIV.COMP /Est.Indep.
Lic. em Matemática	1950	2.800	3.124	4	6	200
Bacharelado em Geografia	1950	2.400	3.294	4	7	200
Licenciatura Geografia	1950	2.800	2.971	4	7	200
Licenciatura em Física	1990	2.800	2.920	4	7	200
Bacharelado em Física	1991	2.400	2.954	4	7	200
Licenciatura em Química	1994	2.800	2.937	4	7	200
Bacharelado em Química Tecnológica	2003	2.400	4.110	5	7	200
Engenharia Civil	1974	3.600	4.552	5	9	200
Agronomia	1983	3.600	4.297	5	8	200
Informática	1985	3.000	3.549	5	9	200
Engenharia de Materiais	1990	3.600	4.314	5	9	200
Engenharia de Alimentos	1998	3.600	4.246	5	9	200
Engenharia de Computação	2001	3.600	4.382	5	9	200
Zootecnia	2002	3.600	4.008	4,5	8	200
Farmácia	1954	---	5.028	5	7	200
Odontologia	1954	4.000	5.164	5	9	200
Lic. em Educação Física	1974	2.800	3.294	4	7	200
Bach. em Educação Física	2005	---	3.294	4	7	200
Bach. Ciências Biológicas	2002	---	3.685	4	6	200
Lic. em Ciências Biológicas	1987	2.800	3.260	4	7	200
Enfermagem	2002	---	3.940	4	6	200
Medicina	2009	7.200	8.540	6	9	350
Direito	1958	3.700	3.940	5	8	200
Administração matutino	1998	3.000	3.260	4	7	200
Administração noturno	1967	3.000	3.124	4	7	200
Ciências Econômicas	1967	3.000	3.000	4	7	212
Serviço Social	1974	3.000	3.226	4	7	200
Ciências Contábeis	1975	3.000	3.000	4	6	280
Comunicação Social - Hab. Jornalismo	1985	2.700	3.597	4	7	350
Bacharelado em História	2002	2.400	3.124	4	7	200
Licenciatura em História	1950	2.800	3.124	4	7	200
Bacharelado em Turismo	1998	2.400	3.006	4	6	150
Licenciatura em Pedagogia	1962	3.200	3.260	4	7	200
Lic. em Letras-Português/Francês	1950	2.800	3.277	4	6	200
Lic. em Letras-Português/Espanhol	1996	2.800	3.277	4	6	200
Lic. em Letras-Português/Inglês	1962	2.800	3.345	4	6	200
Lic. em Música	2003	2.800	3.311	4	7	200
Lic. em Artes Visuais	2003	2.800	3.345	4	7	200

Extraída de <http://www.uepg.br/catalogo/>

ANEXO C - Tabelas de Limites de Pontuação para cada regime de trabalho

Limites de pontuação máxima e mínima para o regime de TIDE

GRUPO	AUXILIAR	ASSISTENTE	ADJUNTO	ASSOCIADO	TITULAR
I	mínima = 408 máxima ¹ = 816 máxima ² = 714	mínima = 408 máxima ¹ = 816 máxima ² = 714	mínima = 408 máxima ¹ = 816 máxima ² = 714	mínima = 408 máxima ¹ = 816 máxima ² = 714	mínima = 408 máxima ¹ = 816 máxima ² = 714
II	mínima ¹ = 84 mínima ² = 186	mínima ¹ = 84 mínima ² = 186	mínima ¹ = 84 mínima ² = 186	mínima ¹ = 84 mínima ² = 186	mínima ¹ = 84 mínima ² = 186
III	-	-	-	-	-
IV	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-
VI	-	-	-	-	-
PONTUAÇÃO MINIMA	900	900	900	900	900

¹ Ministrar 16 (dezesseis) aulas semanais em cursos de Graduação e participar de programa de qualidade institucional da UEPG

² Participar de projetos de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão.

Limites de pontuação mínima para o regime de 40 horas

GRUPO	AUXILIAR	ASSISTENTE	ADJUNTO	ASSOCIADO	TITULAR
I	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408
II	-	-	-	-	-
III	-	-	-	-	-
IV	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-
VI	-	-	-	-	-
PONTUAÇÃO MINIMA	900	900	900	900	900

Limites de pontuação mínima para o regime de 24 horas

GRUPO	AUXILIAR	ASSISTENTE	ADJUNTO	ASSOCIADO	TITULAR
I	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408
II	-	-	-	-	-
III	-	-	-	-	-
IV	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-
VI	-	-	-	-	-
PONTUAÇÃO MINIMA	540	540	540	540	540

Limites de pontuação mínima para o regime de 20 horas

GRUPO	AUXILIAR	ASSISTENTE	ADJUNTO	ASSOCIADO	TITULAR
I	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408	mínima = 408
II	-	-	-	-	-
III	-	-	-	-	-
IV	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-
VI	-	-	-	-	-
PONTUAÇÃO MINIMA	450	450	450	450	450

Limites de pontuação mínima para o regime de 12 horas

GRUPO	AUXILIAR	ASSISTENTE	ADJUNTO	ASSOCIADO	TITULAR
I	mínima = 204	mínima = 204	mínima = 204	mínima = 204	mínima = 204
II	-	-	-	-	-
III	-	-	-	-	-
IV	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-
VI	-	-	-	-	-
PONTUAÇÃO MINIMA	204	204	204	204	204

Tabelas extraídas do anexo II da Resolução Universitária N° 9 de 1º de março de 2000.

ANEXO D - Tabelas de pontuação das atividades docentes

Grupo I - Ensino

Atividade	Total de horas de aula no período avaliado	Pontuação por hora de aula	Total de pontos
Graduação			
• Aulas		0,75	
• Orientação de TCC ⁽¹⁾		0,75	
• Supervisão de Estágios Curriculares ⁽²⁾ :		0,75	
Supervisão direta		0,75	
Supervisão semi-direta		0,75	
Supervisão indireta		0,75	
Pós-Graduação: lato sensu		0,75 ⁽³⁾	
Pós-Graduação: stricto sensu		0,75 ⁽³⁾	
Cursos de extensão		0,75 ⁽³⁾	

Obs.: (1) Disciplina de 34 (trinta e quatro) horas-aula desenvolvida durante um ano letivo, para orientação de acadêmico(s) por projeto.

(2) O total de horas de aula na modalidade de supervisão de estágio obrigatório será computado conforme a tabela abaixo:

Modalidade de Supervisão de Estágio Curricular Obrigatório	Curso	Critério ⁽⁴⁾
Supervisão direta	Odontologia Farmácia *	a cada hora despendida pelo professor, no local de estágio, corresponderá uma hora-aula semanal.
Supervisão semi-direta	Pedagogia e Licenciaturas	carga horária semanal da disciplina, mais 0,50 hora-aula por acadêmico estagiário, número máximo de 24 alunos por professor.
Supervisão semi-direta	Serviço Social Farmácia **	0,50 hora-aula semanal por acadêmico estagiário.
Supervisão indireta	Administração Comércio Exterior Turismo	0,50 hora-aula semanal por acadêmico estagiário.
Supervisão indireta #	Geografia- Bacharelado Direito	0,25 hora-aula semanal por acadêmico estagiário.
Supervisão indireta	Agronomia Engenharia Civil Informática Engenharia de Materiais Engenharia de Alimentos Zootecnia Farmácia ***	0,50 hora-aula semanal por acadêmico estagiário.
Supervisão de estágio curricular voluntário.	Cursos com estágio voluntário.	0,125 hora-aula semanal por acadêmico

Obs.: (3) Se a atividade possuir remuneração extra, esta não será computada na avaliação de desempenho.

(4) Os valores destinam-se apenas para disciplinas nas quais ocorre a supervisão efetiva de estagiários (individual ou em grupos)

• **Supervisão Direta:** Estágio de Iniciação em Ciências Farmacêuticas I, Estágio de Iniciação em Ciências

• Farmacêuticas II, Farmácia de Dispensação, Análises Clínicas.

** **Supervisão Semi-Direta:** Estágio em Unidades Básicas de Saúde.

*** **Supervisão Indireta:** Estágio em Indústrias. # **Exceção:** Geografia Bacharelado e Direito.

Grupo II – Produção Acadêmica – ensino/pesquisa/extensão

ATIVIDADES	Quantidade	Pontuação por unidade	Total de pontos
Comunicações em congressos, simpósios ou eventos similares especializados internacionais Trabalhos apresentados (oralmente) Trabalhos apresentados (pôster) Resumos publicados Apresentação do trabalho e resumo publicado Conferências e palestras como convidado Minicursos ministrados		70 70 35 125 90 70	
Comunicações em congressos, simpósios ou eventos similares especializados nacionais Trabalhos apresentados (oralmente) Trabalhos apresentados (pôster) Resumos publicados Apresentação do trabalho e resumo publicado Conferências e palestras como convidado Minicursos ministrados		45 45 35 100 60 45	
Artigos publicados em periódicos especializados indexados Internacional - Autor - coautor Nacional - autor - coautor		300 250 220 180	
Artigos publicados em periódicos especializados não indexados Internacional - autor - coautor Nacional - autor - coautor		70 50 50 40	
Artigos completos publicados em Anais de Congresso (exceto resumo expandido) Internacional - autor - coautor Nacional - autor - coautor		130 110 100 80	
Trabalhos ou artigos de natureza científica aceitos para publicação em órgão de divulgação não especializado Internacional - autor - coautor Nacional - autor - coautor		50 40 30 20	
Execução de projetos/convênios e programas de pesquisa 40 Aprovados por agências oficiais de fomento Coordenador Participante Sem recursos externos ou aprovado por órgãos não oficiais de fomento Coordenador Participante		9,6/mês * 5/mês * 5,9/mês * 3,8/mês *	
Publicatio – UEPG		50	

Trabalhos de natureza científica aceitos para publicação Livros publicados na área de conhecimento ou área afim: Com corpo editorial publicados no país Com corpo editorial publicados no exterior Capítulo de livros publicados Com corpo editorial publicados no país Com corpo editorial publicados no exterior Prefácio de livros (convidado para escrever) Edição ou organização de livros no exterior com corpo editorial 41 Edição ou organização de livros no país com corpo editorial 42 Resenhas ou orelhas de livros Traduções de livros na área de conhecimento ou área afim (tradutor/autor da obra) Traduções de capítulo de livros na área de conhecimento ou área afim (tradutor/autor da obra) Revisão técnica de livros na área de conhecimento ou área afim		400	
		500	
		200	
		250	
		10	
		400	
		300	
		10	
		170	
		35 (máximo de 175) 70	
Revistas e Boletins/Edição ou organização Como presidente da comissão editorial Como membro da comissão editorial		5/mês	
		2,1/mês	
Jornais Edição ou organização de jornais		05	
		(máximo de 20 por ano)	
Filmes, vídeos ou audiovisuais de divulgação realizados, vinculados a projetos de ensino, pesquisa e extensão		10 (máximo de 30 por ano)	
Filmes, vídeos ou audiovisuais de divulgação realizados, vinculados ao ensino a distância 44		10 (máximo de 30 por ano)	
Produção de material didático e de outros recursos instrucionais vinculados ao projeto de ensino		10 (máximo de 30 por ano)	
Produção de material didático e de outros recursos instrucionais vinculados ao ensino a distância 45		10 (máximo de 50 por ano)	
Desenvolvimento de produtos e/ou equipamentos Patente Registrada		225	
Cumprimento de metas estabelecidas nos projetos de ensino e de serviços extensionistas • Total • Parcial		0,059 x NHA	
		0,029 x NHA	
Clientela no projeto de serviços extensionistas • externa até 25% do total • externa de 26 a 50% do total • externa de 51 a 75% do total • externa acima de 76% do total		0,029 x NHA	
		0,041 x NHA	
		0,053 x NHA	
		0,059 x NHA	
Projetos de ensino e serviços extensionistas ♦ Em parceria com setores da sociedade ♦ Articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão com um ou com outro com ambos ♦ Interdisciplinares (parceira interna entre Departamentos e Setores da UEPG) e outras instituições		0,059 x NHA	
		0,024 x NHA	
		0,041 x NHA	
		0,041 x NHA	
Envolvimento de docente, discente e técnico-administrativo em projeto de serviço extensionista • apenas 1 segmento • docente/técnico • técnico/discente • docente/discente • docente/discente/técnico		0,018 x NHA	
		0,029 x NHA	
		0,029 x NHA	
		0,041 x NHA	
		0,059 x NHA	
		0,059 x NHA	

Publicação de relatório de projeto de ensino e de serviços extensionistas		50	
Programa de qualidade institucional 46		3,5/mês *	
Execução de projetos/convênios de ensino e de serviços extensionistas 47 Aprovados por agências oficiais de fomento Coordenador Participante Sem recursos externos ou aprovados por órgãos não oficiais de fomento Coordenador Participante Tutoria do PET		9,6/mês * 5/mês * 5,9/mês * 3,8/mês * 10/mês	

OBS.:

40, 41, 42 e 43: Alterado pela **Resolução UNIV nº 36**, de 6 de dezembro de 2000.

44 e 45: Incluído pela **Resolução UNIV nº 19**, de 5 de dezembro de 2001;

46: Alterado pela **Resolução UNIV nº 36**, de 6 de dezembro de 2000.

Quando o trabalho publicado pontuar em mais de uma atividade, deverá ser escolhida aquela em que obtenha maior pontuação. 48

Quando o trabalho for publicado por orientando-orientador, será considerado autor o orientador.

Se a atividade possuir remuneração extra, esta não será computada na avaliação de desempenho.

NHA – Número de horas ano – limitadas ao máximo de 340 horas/ano.

* Independente do número de projetos 49

Grupo III – Capacitação Docente 50

Atividades	Nº de meses	Pontuação por mês	Total de pontos
Tempo Parcial de 8 a 12 horas		11,25	
Tempo Parcial de 13 a 16 horas		15	
Tempo Parcial de 17 a 20 horas		18,75	
Tempo Integral		37,5	

Obs.: A pontuação só é válida quando não houver qualquer pendência.

Grupo IV – Orientação/Co-orientação⁵¹

Atividades	Nº de trabalhos orientados	Pontuação por mês	Total de pontos
Pós-doutorado			
Concluído		60	
Em execução		30	
Doutorado			
Tese concluída		90	
Co-orientação		45	
Tese em execução		60	
Co-orientação		30	
Mestrado			
Dissertação concluída		70	
Co-orientação		35	
Dissertação em execução		45	
Co-orientação		25	
Especialização			
TCC concluído		35	
TCC em execução		17	
Graduação			
Co-orientação de TCC		10	
Iniciação Científica (Programas de Iniciação Científica e Tecnologia)		2,5* máximo de 3 trabalhos orientados por programa	
Estágio de aprendizagem didática		0,9*	
Monitoria		0,45*	

47, 48, 49, 50 e 51: Alterado peça Resolução UNIV. Nº 36 de 6 de dezembro de 2000.

OBS.: Se a atividade possuir remuneração extra, esta só será computada na avaliação de desempenho nos casos previstos no presente regulamento.

* Pontuação por trabalho orientado/mês.

GRUPO V – ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS ⁵²

ATIVIDADES	Nº DE ATIVIDADES	Pontuação por mês	TOTAL DE PONTOS
No âmbito do Departamento			
Chefe		18,8	
Chefe Adjunto		9,6	
Coordenador de curso de graduação		18,8	
Vice-Coordenador de curso de graduação		9,6	
Coordenador de cursos de pós-graduação		9,6	
Representante Docente no CA, CEPE		13,2	
Representante no colegiado de curso <i>stricto sensu</i>		2,0	
Membro de colegiado de curso de graduação		2,0	
Coordenador de TCC		9,6	
Membro de Comissão Coordenadora de TCC (até três membros)		5	
Coordenador de Estágio Curricular		9,6	
Coordenador do Curso Universidade Aberta para a Terceira Idade ⁵³		18,8	
No âmbito do Setor			
Diretor		37,5	
Diretor Adjunto		18,8	
Representante docente no Colegiado Setorial		4,2	
No âmbito da Universidade ⁵⁴			
Reitor		37,5	
Vice-Reitor		37,5	
Pró-Reitor		37,5	
Administrador de Órgão Suplementar		37,5	
Assessor		37,5	
Chefe da Secretaria de Registro de Diplomas		37,5	
Chefe de Assessoria		37,5	
Chefe de Divisão		37,5	
Chefe de Gabinete		37,5	
Chefe do Escritório para Assuntos Internacionais		37,5	
Chefes de Setores da PRECAM		37,5	

52: Alterado pela Resolução UNIV nº 36, de 6 de dezembro de 2000;

53: Incluído pela Resolução UNIV nº 19, de 5 de dezembro de 2001;

54: Alterado pela Resolução UNIV nº 5, de 25 de março de 2003.

Coordenador da Coordenadoria Geral dos Campi Avançados		37,5	
Coordenador da Editora UEPG ⁵⁵		37,5	
Diretor do Museu Campos Gerais		37,5	
Editor da Editora UEPG		37,5	
Gerentes da Fazenda Escola		37,5	
Gerentes do Centro de Processamento de Dados		37,5	
Procurador Jurídico		37,5	
Secretário da Reitoria		37,5	
Supervisor da Editora UEPG ⁵⁶		37,5	
Outros cargos regulamentados na UEPG		11,3	

GRUPO VI – OUTRAS ATIVIDADES

	QUANTIDADE	Pontuação por atividade	TOTAL DE PONTOS
Atividades de consultoria, laudos, relatórios técnicos e outros serviços a empresas e entidades públicas e privadas		25 até 100 pontos/ano	
Trabalhos aceitos para publicação			
Livros publicados:			
No país		200	
No exterior		250	
Capítulo de livros publicados			
No país		50	
No exterior		85	
Prefácio de livros (convidado para escrever)		10	
Edição ou organização de livros no exterior		90	
Edição ou organização de livros no país		60	
Resenhas ou orelhas de livros		10	
Traduções de livros na área de conhecimento ou área afim (tradutor/autor da obra)		170	
Traduções de capítulo de livros na área de conhecimento ou área afim (tradutor/autor da obra)		35 (máximo de 175)	
Revisão técnica de livros na área de conhecimento ou área afim		70	
Atividades como consultor de revistas científicas, educacionais, culturais ou artísticas, nacionais ou estrangeiras ou como membro do corpo editorial		25 até 100 pontos/ano	

Participação em congresso, simpósio ou eventos similares (em outras instituições) Como presidente da comissão organizadora do evento Como membro da comissão do evento Como convidado debatedor Como coordenador de sessão ou outro, limitada a uma participação por evento		60 30 25 15	
Participação em congresso, simpósio ou eventos similares (na sede ou Encontros de Iniciação Científica) Como coordenador do evento Como membro da comissão do evento Como debatedor Como coordenador (mesa redonda, painel, sessão de pôster), limitada a uma participação por evento		30 15 10 05	
Participação em bancas de: TCC de Graduação ⁵⁷ TCC de Especialização ⁵⁸ Dissertação de Mestrado Tese de Doutorado Participação efetiva em bancas de qualificação (mestrado/doutorado) Livre Docência Membro de banca de avaliação de estágio obrigatório ⁵⁹ Promoção para Professor Associado ⁶⁰		5 17 35 45 10 45 5 20	
Participação efetiva em bancas de concurso público/teste seletivo: Para Professor Titular Para Professor Adjunto, Assistente e Auxiliar Para Professor Colaborador Para concursos técnicos Para concursos em cargos administrativos		60 25 10 05 05	
Participação efetiva em núcleos de estudo		4,2/mês ⁶¹	
Comissões Temporárias Permanentes		5/mês ⁶² 5,0/mês ⁶³	
Aulas de Minicursos		0,50 h/aula	
Palestras em cursos, escolas e associações		05 (máximo de 15 por ano)	
Avaliação Institucional ⁶⁴ Presidente da comissão Vice-presidente da comissão Membro da comissão		20,5/mês 11,3/mês 5,0/mês	

57, 58, 61, 62 e 63: Alterado pela Resolução UNIV nº 36, de 8 de dezembro de 2000;

59 e 60: Incluído pela Resolução UNIV nº 19, de 5 de dezembro de 2001;

64: Incluído pela Resolução UNIV nº 36, de 8 de dezembro de 2000;

Processo seletivo para ingresso de acadêmicos nos cursos superiores de Graduação ⁶⁵ Membro efetivo de comissão permanente Membro auxiliar de comissão permanente Coordenação de local de provas Fiscal Elaboração de questão Revisor de questão Correção de redação		20,5/mês 1/hora ativid. 13/edição 5/edição 3/questão 1/questão 0,1/questão	
Comissão Coordenadora de Curso de Graduação com Mídias Interativas ⁶⁶ . Presidente da Comissão . Membro executivo . Representante Docente Curso Superior de formação específica por Mídias Interativas ⁶⁷ . Coordenador de Ciclo		37,5/mês 18,8/mês 5/mês 18,8/mês	

OBS.: ⁶⁸ a) em participação de bancas julgadoras de teses, dissertações, monografias e exames de qualificação, só serão pontuados os membros convidados. O orientador e co-orientador não receberão pontuação;
b) se a atividade possuir remuneração extra, esta só será computada na avaliação de desempenho nos casos previstos no presente Regulamento.

⁶⁵ e ⁶⁸: Alterado pela Resolução UNIV nº 36, de 6 de dezembro de 2000;

⁶⁶: Incluído pela Resolução UNIV nº 23, de 4 de setembro de 2003;

⁶⁷: Alterado pela Resolução UNIV nº 31, de 12 de dezembro de 2003.